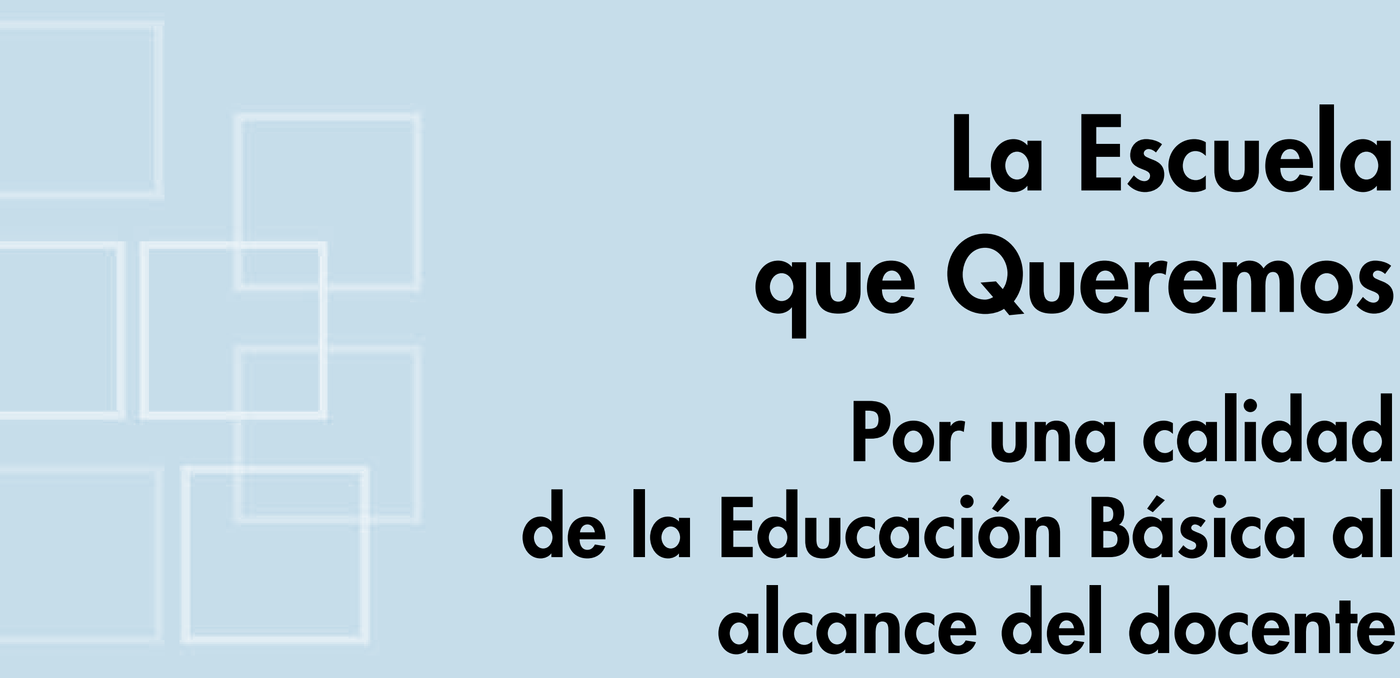
COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica



La Escuela que Queremos

Por una calidad de la Educación Básica al alcance del docente





Jorge Rivera Pizarro

VOLUMEN 45

370.7
R621e Rivera Pizarro, Jorge
La Escuela que queremos : por una calidad de la educación básica al alcance del docente / Jorge Rivera Pizarro. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana CECC/SICA, 2009.
135 p. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica ; n. 45)

ISBN 978-9968-818-18-8

1. Educación – Enseñanza. 2. Calidad de la educación.
3. Educación – Personal docente. I. Título.

CRÉDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica, CECC/SICA**

María Eugenia Paniagua Padilla
Secretaria General de la CECC/SICA

Juan Manuel Esquivel Alfaro
Director del Proyecto

Jorge Rivera Pizarro
Autor del Texto

Jean Ooijens y Juan Manuel Esquivel
Revisión y Asesoría del Contenido

Lucía Simonelli
Adecuación lingüística y de Estilo Didáctico.

Edgar Vargas
Diagramación del Texto

Arnobio Maya Betancourt.
Coordinador y Asesor de la 1ª Edición.

Impresión Litográfica
Editorama, S.A.

Para la realización de esta publicación, se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con el contrato firmado para su producción por ésta y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido aproximadamente diez años desde cuando la **Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA)** empezó a desarrollar el **Proyecto "Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica",** continuado después con el **"Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica",** ambos auspiciados por una generosa contribución de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

Ha pasado una década desde cuando dicha cooperación ha acompañado a la CECC/SICA con logros muy significativos en los cinco componentes del segundo Proyecto como son:

1.- Fortalecimiento del currículo de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica.
2.- Mejoramiento de materiales didácticos a las escuelas formadoras de docentes de la educación primaria o básica.
3.- Fortalecimiento de la capacidad tecnológica de las instituciones formadoras de docentes.
4.- Mejoramiento de la formación académica y profesional de los profesores formadores de docentes de la educación primaria o básica.
5.- Desarrollo de un programa centroamericano de investigación sobre los diversos elementos curriculares de la formación inicial de docentes de la educación primaria o básica

Todos los mencionados programas se han llevado a cabalidad, con logros relevantes que indudablemente están haciendo aportes significativos a la calidad de la educación primaria o básica de los países centroamericanos y de República Dominicana.

Relacionado con el programa tercero del proyecto original: **Producción de Recursos Educativos para el Mejoramiento del Desarrollo del Currículo de Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica** y con la participación de autores y autoras de los Países Centroamericanos la CECC/SICA planificó, desarrolló, publicó y distribuyó una **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica,** conformada por 36 volúmenes en que tuvieron representación los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que se determinaron como significativos y necesarios para apoyar con contenidos y prácticas pertinentes, el proceso de formación inicial de docentes.

Como resultado del análisis de los estudios curriculares que la CECC/SICA ha realizado para la educación primaria o básica de Centroamérica y República Dominicana y la información proporcionada por los demás programas del Proyecto, especialmente el relacionado con el Perfil del o de la docente, así mismo, de la acogida que en los países tuvo la Colección, la Organización consideró importante complementarla con 14 nuevos títulos, como parte del segundo componente del Proyecto actual, que son los que ahora estamos presentando.

Para complementar la Colección se identificaron temas de clara actualización y pertinencia pedagógica como la aplicación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria; el docente como investigador de su realidad; la enseñanza de la lectoescritura; la educación inclusiva; las adecuaciones curriculares; el arte y la estética; la didáctica de la geometría; la literatura infantil; la enseñanza en las escuelas unidocentes o unitarias; el fomento de la lectura desde la edad temprana y la neurociencia y el aprendizaje.

Otro hecho que cabe destacar es que para desarrollar estos nuevos temas complementarios, se siguieron los mismos lineamientos dados para los textos iniciales como son: que ellos fueran elaborados por autores y autoras de reconocida solvencia profesional y experiencial de los países miembros de la institución, que para lograr su mejor calidad cada obra contara con jurados especializados, que el tratamiento de los temas tuviera visión centroamericana y de la República Dominicana, que los temas seleccionados fueran significativos, pertinentes y necesarios para la orientación de la educación primaria o básica de la Región y que, sin que las obras perdieran la unidad en los rasgos característicos de la colección, cada autor o autora tuviera libertad metodológica para hacer de su obra una propuesta didáctica, innovadora y creativa.

Consideramos que los anteriores planteamientos para producir estos materiales educativos han tenido una acertada aplicación por todos los autores y autoras y por las demás personas que han contribuido a los mismos, por tal razón presentamos dichas obras complementarias con mucho beneplácito y con la seguridad de que serán acertadas en la contribución que harán a la calidad de la formación inicial de los y las docentes centroamericanos y de la República Dominicana y, finalmente, a la calidad misma de la educación primaria o básica de la Región, como corresponde al compromiso organizacional y estatutario de la CECC/SICA.

No podemos dejar de ser reiterativos en nuestro agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con estas nuevas obras de la **Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica** y, especialmente, al Gobierno Real de los Países Bajos por su siempre bien valorada Cooperación con que hizo posible este nuevo aporte educativo.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CECC/SICA

Contenido

Dedicatoria:

A Lucía Simonelli, mi esposa.
Arquitecta que me ayudó a construirme como educador

A Bernardo, Daniela, Natalia, María Paula, Ricardo Andrés y María Laura.
¡Para que su escuela sea de calidad!

Introducción

Soy heredero de una cultura oral, la de mi pueblo boliviano, multilingüe y pluricultural, al que le ha costado muchos años ingresar a la cultura letrada, de tal manera que ver mi nombre asociado a un texto impreso me produce una especial consideración a quienes me invitaron a escribirlo. Fue casi como el empujón necesario para que me animara a traducir los discursos verbales en códigos alfabéticos. Por eso mi palabra cálida de aprecio para María Eugenia Paniagua, Secretaria General de la CECC/SICA, y los amigos y colegas Juan Manuel Esquivel y Jan Ooijens, quienes pensaron en mí para darle a la Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, un nuevo volumen sobre un asunto que ha comenzado a ocupar la atención de toda la sociedad, y de las autoridades educativas desde hace relativamente poco tiempo, tal vez unos quince años: la calidad de la educación. Las conversaciones que hemos tenido con motivo de este especial encargo, nos han revelado que, además de amistad, compartimos una visión común sobre este tema, que ahora queremos extender a quienes emprenden el compromiso de convertirse en maestros.

Al escribir las páginas que siguen, he tenido una suerte de permanente monólogo-dialogado con los futuros maestros y maestras a quienes el libro y toda la colección están destinados. Por eso, el estilo bastante coloquial, que pido no cause extrañeza, porque es la forma casi natural con la que un educador-comunicador, como me siento ser, se expresa con mayor comodidad. Por eso, me paso a él, maestras y maestros, para decirles que pueden ustedes leer este libro en el orden que quieran. Ponerles números a los capítulos ha sido una forma simple de ordenarlos, al cumplir el rito de una tabla de contenidos, por lo que la secuencia de su lectura es irrelevante. Bueno, en alguna forma no lo es tanto, pues ustedes lo abordarán de acuerdo con el interés que en cada momento determinado tengan y eso sí es muy importante.

Este libro tiene una opción conceptual que es transparente y explícita: centrar la calidad en lo que acontece en el aula, donde maestras y maestros ejercen su profesión en busca de lograr, como resultado, una persona guiada por principios, apegada a valores, solidaria con los demás, respetuosa de la diversidad biológica y humana, reflexiva, poseedora de conocimientos, armada de la voluntad de aprender siempre, alfabetizada en el mundo digital, activa ciudadana en el ejercicio de sus derechos. Casi nada. Y, además, la opción es abarcar la calidad en la totalidad de esos resultados que la educación pretende. Por eso mi respetuosa distancia de los intentos por evaluar la calidad de la educación solamente desde uno de todos esos propósitos educativos: poseer conocimientos, que se realiza hoy por medio de pruebas nacionales e internacionales. Les queda a las instituciones promover el desafío de encontrar los otros instrumentos de medida que permitan pronunciar juicios de valor más comprehensivos.

Otra opción conceptual clara es que los protagonistas de la calidad son los docentes en sus aulas, no los Ministerios de Educación ni los impersonales sistemas, ni la infraestructura, ni la tecnología. Ahora, al decirlo, me asalta la duda de si el primer

capítulo de este libro (tal vez ¿el único?) debió haber sido la calidad mirada desde el aula. Podría haber sido así, pero me estaría contradiciendo, en realidad el orden de presentación no revela el orden de importancia de los temas. En todo caso, no quisiera que a este libro le ocurriera lo que le ha pasado a las reformas educativas latinoamericanas. La gran conclusión de los estudiosos de ellas es que son impecables en su estructura conceptual y en su fundamentación…pero su gran pecado es quedarse a mitad de camino y no llegar al aula. Lo que muchos estamos diciendo hoy, es que eso ha ocurrido, porque no ha partido del aula. El aula es (¡ah! debiera ser) curiosamente, al mismo tiempo punto de partida y punto de llegada.

Pero bueno, hay varias miradas sobre la calidad y eso es lo que en este libro he querido mostrar: los investigadores y especialistas tienen la suya, al igual que los Ministros y Secretarios de Educación, cuando se reúnen invitados por los organismos internacionales de cooperación y que luego traducen en políticas específicas en sus Ministerios o Secretarías. Los maestros y maestras tienen, también, la suya. Poco les hemos preguntado sobre ella y al escribir este libro he extrañado no encontrar ningún estudio, ni ninguna consulta amplia a ellos sobre este tema. La CECC me invitó a escribir este libro, ahora, aceptada la invitación y cumplido el encargo, me atrevo a invitarle yo a iniciar un amplio proceso de consulta a los docentes de la región centroamericana, tal vez motivados por la lectura de estas páginas, para que, ojalá no dentro de mucho, pueda algún amanuense reflejar lo que ellos vayan a decir y construir un conjunto de indicadores de calidad de la escuela que los maestros quieren y pueden hacer.

En este libro hay un repertorio de ideas, compendiadas de lo que instituciones y especialistas han dicho. Si hay algo del autor, son las opciones conceptuales ya mencionadas y la inevitable reflexión que ellas provocan frente a la abundante literatura que hoy existe sobre el tema.

Hay muchas personas a las que los enfoques de este libro les debe crédito, nombrarlas podría hacerse interminable. Como también son acreedoras de ello las instituciones que me brindaron la oportunidad de desarrollar mi vida profesional bajo su alero y tener el privilegio de aprender y aportar recorriendo tantos caminos a lo largo y ancho de la América Latina. He pensado mucho en todos ellos al escribir estas páginas. Las he escrito sintiendo mucho orgullo por mi profesión de educador.

Jorge Rivera Pizarro
Junio, 2009



CAPÍTULO I
CALIDAD: ¿ES TAN SIMPLE?

La calidad de la educación es un concepto complejo y multidimensional, sobre el que pueden tenerse diversas miradas. Depende de realidades específicas y por eso se dice de él que es un concepto socialmente determinado. Constituye el horizonte valorativo, como una suerte de utopía de todo sistema.

Un concepto complejo

Escribo las primeras líneas de este libro, luego de participar en un evento sobre calidad de la educación. Cerca de diez instituciones, por iniciativa de un organismo que promueve la participación ciudadana, realizaron diálogos sobre la calidad de la educación con diversos actores sociales, ligados a unas 600 escuelas ubicadas en barrios pobres. El propósito principal de ese proceso fue consultar la opinión de los propios actores educativos, sus percepciones y propuestas de cambio en el tema de la calidad de la educación.

Me habían invitado a escuchar las experiencias recogidas en los intercambios realizados con alumnos, maestros, directores padres de familia, universitarios, maestros en formación, para realizar, luego, algunos comentarios sobre ellas. Escuché atentamente y registré algunas de las frases que podrían resumir las aspiraciones de calidad que tenían estas personas, protagonistas de la educación. “Que los hijos sean más que nosotros”, dijeron los padres, “que tengan una profesión. “No ser bruta”, dijo una niña de enormes ojos negros, en un video testimonial”. “Ser alguien en la vida” opinó un muchacho. “Que los niños se expresen con libertad”, señaló un maestro, “que sonrían”. “¡Que los padres quieran enviar a sus hijos a la escuela!”, subrayó el maestro de una escuela bilingüe. “Que los profesores sean mejores”, dijo el director de una escuela. “Que los niños sean capaces de insertarse en la sociedad del conocimiento”, observó un investigador, al comentar las opiniones escuchadas.

Cada uno había visto la calidad y sus logros de una forma distinta. Me acordé, entonces, de esta frase: “No sé lo que es calidad, pero en cuanto la veo, la reconozco”. Fue escrita ya en 1974 por un nombrado autor, Robert M. Pirsig, en un libro que, aparentemente, ninguno de nosotros, educadores, habría estado tentado de leer: ”Zen y el Arte del Mantenimiento de la Motocicleta: una indagación sobre los valores“. Por supuesto, ¡el libro no trata ni del Zen ni de las motocicletas! El autor desarrolla, a propósito de un viaje hecho en motocicleta para conocer su país, lo que los especialistas han denominado en llamar la “metafísica de la calidad”. El mensaje central

del autor es que la calidad no debe intentar definirse, sino describirse en sus componentes o elementos fundamentales.

Reflexionemos un poco sobre las expresiones de los participantes en aquellos diálogos que fui invitado a comentar. En realidad, he presentado aquí solamente algunas de las que se dijeron, pues fueron muchas más las que escuché en aquella reunión. ¿Cuál de los participantes tenía la razón?

¿Por cuáles de las características mencionadas debería juzgarse si una escuela ofrece o no una educación de calidad? ¿Cómo explicar que cada uno tuviera una visión diferente de la calidad? Si ustedes hubiesen estado en mi lugar, ¿qué comentario hubiesen hecho al final de las exposiciones? Los invito a detener por un momento la lectura de este libro, para pensar en su propia experiencia y, luego, escribir unas líneas que respondan a estas preguntas: ¿Cómo distinguir si la formación que usted está recibiendo para ser maestro es o no de calidad? Si la pregunta la formuláramos a otros de sus compañeros y compañeras ¿coincidirían en la respuesta?

Quiero compartir con ustedes los dos primeros comentarios que yo hice, luego de escuchar las expresiones señaladas. Dije a aquella audiencia lo siguiente:

1. En las expresiones de las personas consultadas, que ustedes han transmitido, percibo un concepto genérico y sobreentendido de calidad de la educación, que podría decirse así: calidad es hacer mejor lo que ya están haciendo. No he escuchado a nadie que haya tratado de elaborar una definición para decir cómo quieren que sean sus escuelas.

2. Queda muy claro que hay miradas diferentes sobre la calidad, a pesar de que éste es un atributo importante de la misma acción educativa que todos realizan. Noto que las características deseadas, varían de un actor a otro. Escuché que alguno consideró un gran logro de calidad que las y los alumnos "sonrían". En tanto para otros, una escuela es de calidad, cuando cuenta con buenos maestros. Hay, pues varios y diversos puntos de vista. Probablemente, todos sean aceptables.

Si, además, en un diálogo imaginario, hubiésemos podido hacer intervenir a un Ministro de Educación, a un representante de los empresarios, a un líder indígena, a la UNESCO…seguramente que cada uno habría expresado su expectativa sobre la calidad de la educación, sin necesariamente coincidir entre todos.

La descripción de la calidad de la educación y, por consiguiente, el propio concepto de ella, muestra que tiene una estructura multidimensional, por una parte y, por otra, revela un carácter eminentemente relativo, en tanto depende de expectativas diversas.

Es un concepto complejo, cuyo uso podría, algunas veces, resultar abusivo, por la facilidad con la que se lo invoca: mucha gente habla de ella y la exige. Hoy todo el mundo busca calidad en la ropa que compra, en los alimentos que consume, en los servicios que recibe y, con seguridad, los criterios que se usan para ello no son todos fácilmente aplicables a la educación. Es incontrovertible que la calidad en la educación se convierte en un desafío para el maestro y para la escuela y es

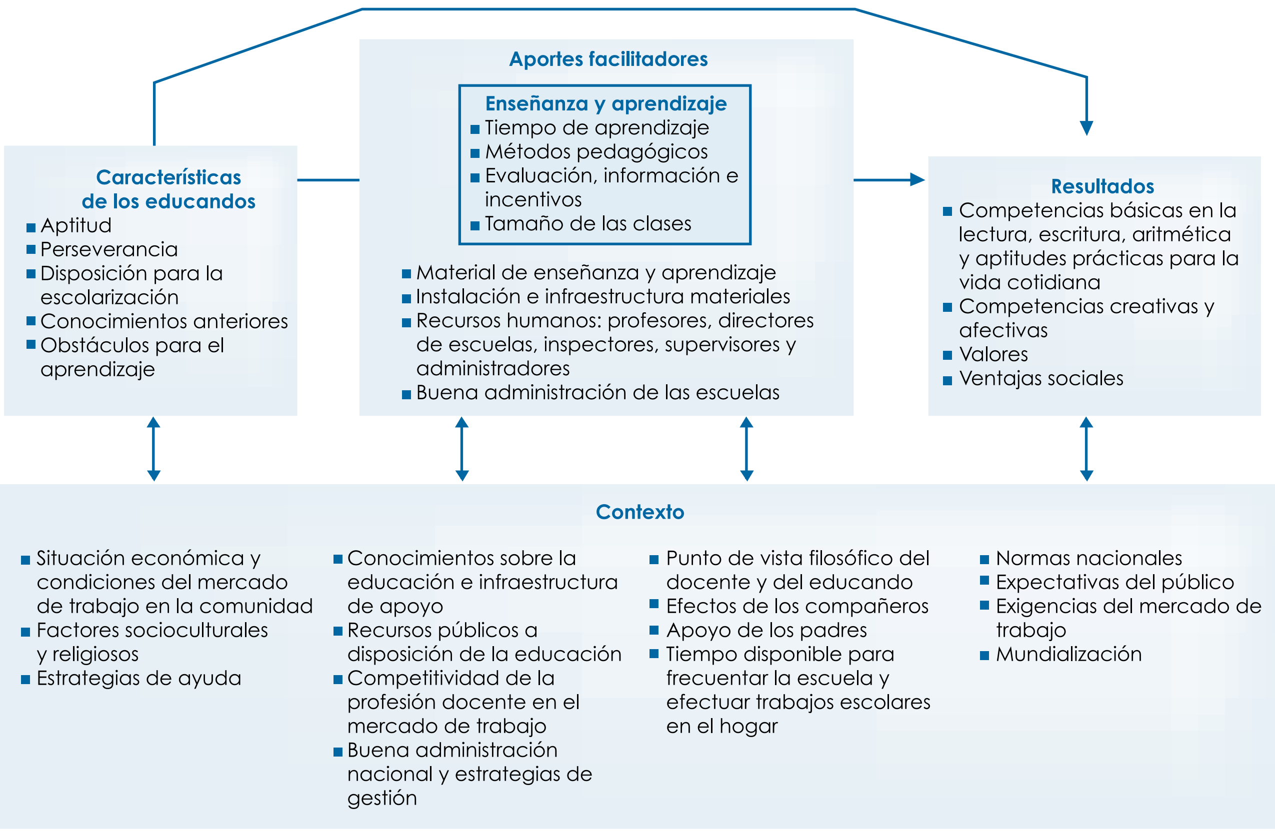
una exigencia reconocida por toda la sociedad. En todo caso, cuando nos exigen calidad, deberemos solicitar, a quienes nos la demandan, que describan, específicamente, lo que pretenden de la acción del maestro en su aula y en la escuela.

Cuando no se realiza esa descripción, puede terminar siendo cualquier cosa, además de que sería imposible controlar y evaluar lo que se busca, pues lo que está en la mente de unos, pudiera no estar en la de otros.

Los elementos de la complejidad

Cuando tenemos cuerpos pequeños, tanto que escapan al análisis a simple vista, recurrimos a un microscopio, que nos permite observar cómo está compuesto dicho cuerpo. De manera análoga, cuando tenemos cuerpos tan grandes que no podemos abarcar su complejidad con la mirada, apelamos a algunas herramientas que sirven como de "macroscopio". El análisis de sistemas es uno de ellos. Nos permite ver los elementos de los que está compuesto y, por tanto, aquellas dimensiones de la calidad que se reflejan en la opinión y las demandas de las personas.

En el año 2005, la UNESCO presentó un marco general para entender la calidad, que es usado por muchos autores, para explicar este concepto y que se basa en los elementos que conforman un sistema.



UNESCO (2005) Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo

Si ustedes observan bien, corresponde con los elementos comunes de cualquier sistema: los elementos de entrada, el proceso y los resultados, en permanente interacción con el contexto. El marco general, nos ayuda a ubicar mejor las expresiones de los participantes en los diálogos sobre calidad de la educación, que han sido nuestro punto de partida para esta reflexión. No es coincidencia que la mayor parte de esas expresiones se refieran a los resultados: ser alguien en la vida, tener una profesión, sonreír… Y eso no es pura casualidad. Si bien existen muchos matices que diferencian a diversas tendencias de pensamiento que reflexionan sobre el tema de la calidad, todas coinciden en que el objetivo explícito principal de todos los sistemas educativos es el desarrollo cognitivo de los educandos. También coinciden en que la educación es promotora de valores compartidos y del desarrollo creativo y afectivo de los educandos. Por tanto, un indicador de la calidad de esos sistemas es el éxito que obtengan en la consecución de dicha meta: los chicos y chicas van a la escuela a aprender y a adquirir valores.

El concepto de calidad depende de realidades específicas

Los participantes en los diálogos, a los que nos hemos referido, provenían de escuelas ubicadas en áreas pobres. Los resultados que pretenden se relacionan con el contexto que ellos viven. Una escuela en áreas de población indígena describirá las características de la calidad de la educación a la que aspira de manera diferente a como lo haga una escuela en un pueblo costeño de pescadores. Esto quiere decir que la calidad de la educación "se lee de acuerdo con los patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica", lo dice la profesora Inés Aguerrondo, de Argentina. No hay una mirada intemporal o ahistórica de la calidad de la educación. Algunos pueden aspirar a cosas tan simples como lograr que los niños sonrían en la escuela y otros a resultados tan complejos como ser capaces de manejar una computadora.

Lo que quiere decir que el proyecto de calidad se formula desde de los propios puntos de partida, pues estos no son iguales para todo el mundo. Lo que es avance para unos, podría no serlo para otros. Si los maestros quisieran estar seguros de qué características harían su educación de calidad, con seguridad le serviría de mucho consultar a los actores sociales que están en torno a su escuela.

Las miradas a la calidad de la educación se hacen desde momentos y circunstancias históricas determinadas.

Si bien esto es claro, el panorama se vuelve a tornar complejo a medida que la escuela y el maestro en su aula, reciben las demandas de otros actores de la sociedad. El Ministro o Ministra de Educación quieren ver al país ubicado en mejores posiciones dentro de la escala de clasificación de los países por los resultados ante pruebas en las disciplinas básicas. El Ministro o Ministra de Salud les piden que la suya sea una escuela saludable. Los empresarios quieren tener gente calificada para el trabajo. Los padres de familia quieren que sus hijos tengan un futuro. ¿Cómo componer todas estas demandas y armonizarlas en una sola respuesta educativa? La escuela y el aula son el espacio para hallar las respuestas propias. Y el maestro, por tanto, es el principal artífice de la calidad que todos buscan.

La calidad como utopía social

Pero, ¿es posible una educación de calidad si ésta no es para todos?

La gran tentación a evitar tanto al interior del conjunto del sistema, como en una escuela determinada, es que la aspiración de calidad la alcancen solamente algunos y otros no. Las desigualdades educativas no tienen su origen en el sistema educativo, pero se pueden agravar en él, si es que no se toman los recaudos necesarios para reducir las desigualdades con las que niños y niñas llegan a la escuela. Si decimos que para algunos es calidad de la educación que los niños sonrían y para otros, que aprendan a manejar computadoras, y que cada uno tiene "su" calidad, podría llegar a generarse una distancia cada vez mayor entre unos y otros.

La calidad de la educación es una opción ideológica y política para superar las desigualdades sociales y educativas. Por eso es imposible pensar en calidad, sin asociarla a la equidad.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI preparó en 1996, a pedido de la UNESCO, un Informe con el titulo de: "La educación encierra un tesoro". En él se plantea que "las opciones educativas son opciones de sociedad" y se señala que hay que alejarse del riesgo de que se produzca una ruptura entre una minoría capaz de moverse en este mundo y una mayoría que se sienta arrastrada e impotente para influir en el destino colectivo.

Resulta, pues, imposible hablar de calidad, si ésta no es para todos. Sencillamente por referirse al derecho de todas las personas a educarse.

ALGUNAS DEFINICIONES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Héctor Valdez, actual Director del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, identifica, con ejemplos, algunas tendencias en las definiciones de calidad de la educación.

Definiciones centradas en el producto

"Una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible" (Cobo, 1995).

"Proceso o principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados inmediatos o finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen" (Esteban y Montiel,1990)

Centradas en el profesorado

"El propósito del estudio de la calidad de la educación consiste en entenderla mejor, en aclarar cómo puede alcanzarse y en canalizar los recursos para ayudar a todos los profesores a perfeccionar un nivel actual de rendimiento y a satisfacer así las expectativas públicas de la inversión en el sistema educativo" (Wilson, 1992).

"La calidad de la enseñanza se concibe como el proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno" (Carr, 1988).

Centradas en el alumno

"El esfuerzo por mejorar la calidad de la educación tiene como últimos destinatarios a los alumnos. Son ellos quienes, finalmente, han de verse beneficiados por el mejor funcionamiento de los centros docentes. Lo que se intenta conseguir es que los alumnos, todos los alumnos, y de acuerdo con sus posibilidades, aprendan más y mejor, aprendan a aprender por sí mismos, desarrollen el gusto por el estudio, el deseo de saber más, y alcancen progresivamente una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable y autónoma" (MEC, 1994).

Centradas en el currículo

"La calidad consiste en planificar y evaluar el currículum óptimo (según los criterios de optimalidad de cada país) para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (Wilson, 1992).

Centradas en el establecimiento educativo

"La calidad de la educación, en cuanto se manifiesta en un producto válido, dependerá fundamentalmente de lo que acontece en la escuela, de las estructuras y procesos de las instituciones educativas" (De la Orden, 1993).

Valdez, H. (2008). Hacia una evaluación del desarrollo y formación corporal, racional y emocional del ser humano. El caso cubano. In: OREALC/LLECE, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC.
Por la selección: Jorge Rivera



CAPÍTULO II
LA SOCIEDAD PIDE CALIDAD

La calidad es un concepto socialmente determinado

Cuando un niño o una niña lleguen a su escuela, por tiernos que sean, jamás piensen que en ese momento comienza su historia educativa. Hay muchos padres y madres que consideran que la educación comienza cuando sus hijos e hijas llegan a la escuela. Y las maestras y maestros pueden estar tentados a considerar también lo mismo, especialmente cuando se sienten halagados y responsabilizados por las frases que padres y madres les dicen cuando los llevan, poniendo en sus manos el futuro de sus pequeños.

Usted, maestra, maestro, tienen que estar claros que ese futuro, en buena medida, ya está decidido antes de que los traigan a su escuela. El desarrollo reciente de las neurociencias ha mostrado con evidencias científicas, la enorme importancia de los tres primeros años de vida, cuando niñas y niños están todavía lejos de las escuelas (CONARE, 2008).

Las investigaciones encontraron que la constante repetición de los niños en el primer grado de la escuela, su dificultad en aprender y, por el contrario, la facilidad con la que algunos progresan en sus aprendizajes, no se explica solamente por las habilidades o limitaciones de sus maestros y maestras. Estas investigaciones mostraron que los niños vienen, en alguna forma, predeterminados a fracasar o a tener éxito, según hayan tenido o no, determinadas condiciones previas de su desarrollo mental y cognitivo, que los preparan para el aprendizaje. La capacidad de aprender a leer, por ejemplo, se halló que está estrechamente relacionada con la capacidad de percibir, aprendizaje que debe realizarse antes de llegar al primer grado. Por ese motivo, se desarrollaron una serie de ejercicios de "aprestamiento" antes de comenzar el proceso de alfabetización y se halló que producían mucho mejor efecto si se los realizaba durante un año previo, el pre-escolar, es decir, antes de que se llegue a la escuela. Todos los países comenzaron a realizar esfuerzos para iniciar los procesos formales de aprendizaje un poco antes, no solamente a los 6 o 7 años, sino a los 4 o 5 años de edad, con lo que se logra una preparación suficiente para los aprendizajes instrumentales de la lecto-escritura y las matemáticas.

Pero no todo es asunto de ejercicios de preparación para adiestrar los órganos a las operaciones complejas de percibir formas para poder leer, sino que la capacidad de generar conceptos y de producir relaciones entre ellos depende en gran medida del desarrollo del cerebro, de las neuronas y de la propia red de comunicación que

se establece entre ellas (que los especialistas denominan “sinapsis”). Estos procesos, según los estudiosos, no se dan automáticamente en los niños y niñas desde su nacimiento, sino que pueden ser acelerados y hasta detenidos, y en ello influyen algunos factores genéticos y, además, las condiciones de nutrición de los niños y niñas pequeños, desde su nacimiento.

Cuando ustedes encuentren a un niño o niña que no logra avanzar al ritmo de los demás y del esfuerzo que ustedes mismos realizan para que aprenda, pueden estar casi seguros que ha llegado a la escuela ya con una desventaja previa en cuanto a su desarrollo y que los resultados pobres de su aprendizaje no responden a las clásicas razones de: “es un flojo” o “no estudia”, las que dan origen a un conjunto de medidas, incluso represivas, de los padres y los maestros para lograr la respuesta que se espera. Probablemente, ustedes deben pensarlo, ese niño o niña ha llegado a su escuela con algunas limitaciones previas en su desarrollo, por no haber tenido plenas oportunidades de una buena nutrición en sus primeros tres años de vida y por no haber encontrado en sus padres, las habilidades para ir despertando su inteligencia, sus emociones y sus afectos, desde muy tierna edad.

Los especialistas dicen que el 40% de las habilidades mentales de una persona adulta se adquieren en los tres primeros años de vida. Si estos no le han ofrecido nutrición, afecto y ejercitaciones, no va a ser fácil recuperar el terreno perdido, una vez que se ha pasado ya dicha edad.

Hay, pues, factores del contexto que afectan la educación de las niñas y niños y que están en la base de lo que queremos entender como “calidad” de su educación. Sin duda, mientras leían los comentarios anteriores, ustedes ya han comenzado a pensar que los problemas nutricionales y la falta de adecuada estimulación temprana de la inteligencia y las emociones infantiles, están directamente asociados a la capacidad económica y educativa de sus padres y no les falta razón en ello. En efecto, la pobreza origina la incapacidad de dar una alimentación nutritiva a sus hijos, así como está asociada a la falta de conocimientos sobre cómo alimentarlos y educarlos desde su nacimiento. La pobreza está también asociada a factores genéticos y de otros tipos que afectan al desarrollo de las neuronas.

Algunos autores hablan de la “educabilidad” (Tedesco & López, 2002) como una condición determinante del aprendizaje. La falta de equidad en la sociedad, produce, como consecuencia, falta de igualdad en las condiciones de acceso a la escuela. De alguna forma, eso está diciendo que la sociedad determina, desde el comienzo, gran parte del éxito o fracaso de la vida escolar. Por lo que no es tan cierto lo que algunos padres quisieran pensar cuando lleven a sus hijos e hijas a las escuelas donde ustedes comenzarán su vida docente: “maestra/maestro en sus manos está el futuro de nuestros hijos”. Enorme responsabilidad que, ustedes deben saberlo, comparten con ellos mismos y con las condiciones sociales que les rodearon desde su nacimiento.

La calidad de la educación es, pues, un concepto estrechamente asociado a la equidad, al derecho de todas las familias a tener las condiciones básicas para generar aprendizaje exitoso en sus hijos e hijas, cuando lleguen a la escuela. Hay un umbral mínimo de equidad, una especie de piso básico, debajo del cual los esfuerzos de la

escuela y de sus maestras y maestros, no podrán tener el éxito esperado. Lograr ese piso básico no es una tarea que corresponda sola ni principalmente, a la escuela.

Desafortunadamente, este factor ligado a las capacidades económicas de los padres, junto a otros, van gestando la reproducción intergeneracional de la pobreza: los padres en pobreza, generan hijos en pobreza, y así de forma casi indefinida. A menos que, en algún momento, se produzca un corte de ese círculo vicioso de pobreza, por efecto de una acción concertada de todos los sectores de la sociedad y el Estado, que impida la continuidad del ciclo. Ese corte se logra con intervenciones específicas de la sociedad y el Estado sobre las condiciones de vida de las familias más pobres: ayudas especiales, trabajo para los padres, beneficios compensatorios para la atención de su salud, alfabetización y educación básica a los padres y madres, centros para la atención educativa de la primera infancia y, por supuesto, la escuela para sus niños, con maestros y maestras bien formados. El futuro de éxito en la escuela para las niñas y niños que llegan a ella, no está solamente en manos de sus maestras y maestros, sino de una sociedad basada en principios de equidad y de derechos humanos.

Eso es lo que fundamenta el rol importante de la profesión docente en comunidades que sufren contextos de pobreza. La acción de quienes la profesan, no se limita y encierra en las aulas, sino que se inserta en la dinámica social de las comunidades para romper el círculo nefastamente vicioso de la pobreza y coopera con ellas para crear las condiciones de una vida de mayor calidad. No se puede pensar en una educación de calidad, sobreviviendo como en una burbuja de cristal, a una vida sin calidad humana.

Que la calidad sea un concepto socialmente determinado, quiere decir que sufre los efectos del círculo de la pobreza, pero que también se beneficiará si se torna un círculo virtuoso, donde a mayor calidad de vida debiera corresponder mejor calidad de la educación y donde la escuela contribuya al desarrollo comunitario y éste genere nuevas demandas a la escuela, en un progresivo crecimiento en espiral. Sociedad y educación se condicionan mutuamente, influyen una en otra, hasta el momento donde cada una es factor y es, a la vez, resultado de la otra. Ese es el "círculo virtuoso" en el que la educación juega un rol imprescindible. La educación no es el único factor del desarrollo, pero no puede existir desarrollo sin educación.

Porque la calidad es un concepto socialmente determinado, distintos grados o niveles de desarrollo de una sociedad, producen demandas diferenciadas a la calidad de educación que la escuela ofrezca. Veamos cómo ocurre esto.

¿Cómo expresa la sociedad sus demandas?

Las demandas del sistema productivo

Una educación de calidad es una educación socialmente productiva, es una frase que escuché proclamar hace varias decenas de años, cuando en el continente latinoamericano las sociedades estratificadas generaban una educación que perpetuaba las condiciones de pobreza de la mayoría de la población, en lugar de cambiarlas.

Mucha gente pensaba, por la década de los años setenta, en el siglo pasado, en una educación que debía salirse de los cánones por los que la escuela estaba regulada y a los que tenía que responder, para buscar una educación "alternativa". Una de las características para esa "otra" educación de aquellos tiempos fue que debía ser "socialmente productiva". Ese concepto, heredado del pensamiento de Paulo Freire, se refería a una educación que contribuyera a fortalecer la participación de la población en los procesos de transformación social. Hoy, nuestras sociedades que han ganado en vocación democrática, ya no están pensando, en general, en "la otra" educación deseable y alternativa. Comparto el pensamiento de Freire, pero sin lugar a dudas, creo que los saberes socialmente productivos hoy, se deben referir a las herramientas que necesitan los estudiantes para moverse en un mundo complejo y en constante cambio y que sirvan en un momento histórico determinado, al desarrollo del conjunto de la sociedad, en la perspectiva de una visión profundamente humana de la vida y el desarrollo individual y social. El sistema educativo, las escuelas y los maestros y maestras que logren una educación de ese tipo, estarán ofreciendo una educación de calidad. En otras palabras, esa escuela tendrá una de las notas infaltables de la calidad de educación que la sociedad demanda.

La sociedad podría parecer un nombre impersonal. Cuando hablamos de las demandas de la sociedad, estamos pensando en las exigencias que tienen los diferentes sistemas sociales: el productivo, el cultural, el político, el comunicacional. Comencemos por las demandas del sistema productivo, es decir, por el análisis de las condiciones que deben cumplir las ciudadanas y ciudadanos para verse incluidos dentro de la generación y distribución de la riqueza de esa sociedad. La calidad de la educación que el sistema productivo de la sociedad pide, está en relación con las características que tienen que obtener sus miembros, para tener un lugar en ese sistema.

De manera específica, dicho sistema, del que depende la generación de bienes en la sociedad, tiene requerimientos cada vez nuevos y cambiantes para que la población pueda ser parte de él. Por la estrecha relación entre educación y desarrollo, que hemos mencionado en las páginas anteriores, una educación que no dé respuesta a las demandas de la sociedad para generar la riqueza, es decir, los bienes y servicios que sirvan a todas y todos sus ciudadanos, no podrá ser una educación de calidad. La escuela, el sistema educativo en su conjunto, debe tener la suficiente capacidad para entender cuáles son esas demandas y la flexibilidad necesaria para acomodarse a ellas. Especialmente en los tiempos actuales, caracterizados por la rapidez con que se produce nuevo conocimiento y su aplicación en las tecnologías para la producción.

Hoy en día, las sociedades centroamericanas se ven tensionadas tanto por los desafíos de una demandante economía globalizada, cuanto por los requerimientos todavía básicos de economías hasta de subsistencia y autoconsumo en las viven aún, buena parte de su población. Al mismo tiempo que enfrentan las demandas de la alfabetización digital y bio-tecnológica, tienen todavía antiguas deudas por pagar, como la de enseñar, sencillamente, a leer y escribir a partes importantes de su población. La escuela sufre esas tensiones, porque debe responder, al mismo tiempo, a las demandas de sociedades simples y a las complejas necesidades de los sectores más avanzados del desarrollo, insertos en la economía global.

Ronda la tentación de considerar que las sociedades centroamericanas –y las latinoamericanas en general- son homogéneas, cuando se las mira desde las acuciantes presiones de la economía globalizada, de la que no puede ser ajena ninguna sociedad. Olvidar que la realidad es heterogénea, puede conducir a enfocar todas las reformas educativas solamente a responder al mundo de la economía globalizada y a considerar de calidad solamente la educación que se ajuste a ellas. Eso tendría como consecuencia solamente reproducir una educación estratificadora, en la que una educación de calidad beneficiaría solamente el sector de avanzada de la sociedad. Que la realidad es heterogénea, quiere decir que, si bien hay sectores que necesitan con urgencia, digámoslo con un ejemplo, dominar el inglés para el contacto con la economía internacional, otros sectores de la sociedad necesitan aprender a leer y escribir en su propio idioma. Mientras algunos demandan el uso intensivo de computadoras, otros requieren habilidades simples para evitar que las enfermedades se apoderen de sus comunidades. Complementariamente a lo que dijimos antes, es claro que orientar las políticas educativas a solamente saldar las viejas deudas del pasado, pondría al país que lo hiciera, en grave riesgo de exclusión en un mundo del cual nadie puede pretender estar ausente. Los sistemas educativos sufren la tensión entre esos dos extremos y, por consiguiente, también la sufren la formación y el desempeño de los maestros y maestras.

En suma, la calidad está socialmente determinada por las demandas específicas que la sociedad tiene a la escuela que la sirve y no existe un único concepto de calidad al que deben ajustarse todos. Eso sí, la base común es que una educación de calidad, responde a las demandas de su sociedad y que la escuela y los maestros tienen que estar atentos a ellas.

No importando cuáles sean esas demandas específicas en función del lugar que cada parte de la sociedad ocupe en el desarrollo, hoy toda la sociedad exige personas cada vez más hábiles, diestras, emprendedoras y creativas. La capacidad de aprender continuamente es, quizás, la mejor ruta y tal vez la única, para lograr ser parte del sistema productivo y de una sociedad en permanente cambio. Los trabajadores mejor educados (educados con mayor calidad) no son los que más habilidades específicas tienen para un trabajo, sino los que han desarrollado la capacidad de reaccionar con rapidez al cambio de condiciones de la vida productiva, que hoy son muy variables.

Precisamente por eso hemos aprendido en estos tiempos el valor que tiene el conocimiento como el nuevo "capital" al que deben acceder todas las personas y que compite, con ventaja, frente al capital físico, en dinero, que antes era condición de progreso. Todo el capital que hoy tienen los pobres, que son la mayoría de la población, es, junto a una buena salud, su educación. Hacerla de calidad, es aumentar sus posibilidades de estar incluidos en una sociedad muy competitiva, por la vía de acumular capital humano y social, llave para abrir las puertas del desarrollo.

Por el alto valor que tiene hoy el conocimiento y la educación, como medio para conseguirlo, la sociedad de hoy se denomina "la sociedad del conocimiento": solamente los que lo adquieren, tienen parte en ella.

Las demandas del sistema cultural

Uno de los derechos fundamentales reconocidos a las personas y a las colectividades, es el derecho a su identidad cultural. Durante muchos años, no fue respetado. Existe una vieja historia colonial que explica cómo la imposición cultural pretendió que los únicos valores eran los de la cultura dominante y cómo la escuela fue el vehículo para imponer una visión única del mundo. Este libro no va a recordarla en detalle, pero sí a poner esa realidad como un enorme telón de fondo, pues eso explicará, en alguna forma, las dificultades que hoy tienen los sistemas educativos, la escuela y las maestras y maestros para responder a la riqueza de la diversidad cultural que reconocemos en nuestra región.

A medida que nuestras sociedades van adoptando una perspectiva de derechos para encaminar sus decisiones y corregir sus prácticas sociales irrespetuosas de los derechos humanos, se comienza por aprender a reconocer y a aceptar la diversidad como una condición de la existencia humana. Es el primer paso, por supuesto, como lo es reconocer la biodiversidad como una riqueza, para comenzar a respetar la naturaleza. Durante muchos años la tendencia prevaleciente en las sociedades ha sido desconocer este hecho, ignorarlo e invisibilizarlo.

La no-discriminación es un principio básico de los derechos humanos. Sin embargo, *"la discriminación es una de las causas más importantes de la exclusión y la invisibilidad en la región, sobre todo la que se basa en el origen étnico y que afecta no solamente a las poblaciones indígenas, sino también a las afrodescendientes"* (UNICEF, 2006).

La diversidad cultural basada en el origen étnico es una riqueza de nuestra región. Sin embargo, los niños y niñas indígenas sufren discriminación cultural y, además, marginación económica y política. Un hecho claro de ello es que tienen menos probabilidades de que se inscriba su nacimiento en los registros oficiales. Como consecuencia de la discriminación estructural de los sistemas educativos, presentan tasas de escolaridad más bajas y un rendimiento escolar, también, más bajo (UNICEF, 2004. Informe sobre violencia contra las niñas, los niños y los adolescentes, 2005).

La sociedad demanda hoy, a la educación, el respeto al uso de la lengua materna en la educación, así como el reconocimiento de las tradiciones y los conocimientos de la ciencia y la sabiduría ancestrales y la formación de un espíritu amplio que reconozca las diferencias culturales y prepare para la convivencia, el diálogo y la construcción de sociedades multiculturales.

Una educación de calidad debe hoy responder a esta exigencia del derecho de todas las personas a su identidad y al desarrollo de su cultura, así como a la demanda de la sociedad para lograrlo. Es cada vez más viva, en la comunidad internacional, la demanda del respeto a ese derecho, consagrado por la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, que establece en su artículo 30 que los niños indígenas tienen derecho a "tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su idioma". Por su parte, el Convenio 169 de la OIT, establece que "siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y escribir en su propia lengua indígena y/o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo al que pertenezcan". Además, prevé la participación de las

comunidades indígenas en el diseño y ejecución de "los programas y los servicios de educación", a fin de "responder a sus necesidades particulares" y determina que éstos "deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales".

Los propios pueblos indígenas, cada vez con voz más alta, son conscientes de ese derecho. Por ejemplo, en la Declaración de Cochabamba (Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala, 2008) dijeron: "Manifestamos nuestra firme voluntad de impulsar el desarrollo de la educación, integral, intracultural, intercultural plurilingüe en todos los pueblos –indígenas y no indígenas- del Abya Yala[1], como políticas de Estado, enarbolando nuestros valores e identidades como pueblos, expresados en los documentos internacionales sobre derechos indígenas". Participaron por Centroamérica en esa reunión el Consejo Cívico de Organizaciones Indígenas y Populares de Honduras (COPINH), la Asociación de Centros Educativos Mayas (ACEM) y el Grupo de Parlamentarios Mayas de Guatemala, el Movimiento Indígena de Nicaragua y el Consejo Indígena de Centro América (CICA).

Una de las conclusiones de dicho evento fue "Exigir la reestructuración de los Ministerios de Educación de los países del Abya Yala en el marco de una Educación Intracultural, Intercultural y plurilingüe, garantizando la participación indígena".

¿Qué implica para su escuela la educación intercultural? Implica el respeto a estudiantes de grupos étnico culturales diversos, y la integración de modalidades y contenidos que permitan un intercambio en igualdad y reciprocidad. Interpela, además, a toda la rutina escolar, cuando ésta todavía reproduzca patrones históricos de discriminación. En este marco, la escuela donde ustedes trabajarán en el futuro, debe procurar la mayor igualdad de oportunidades como una consecuencia directa del mayor reconocimiento de la diversidad. Si le tocara trabajar en una escuela a la que asiste población indígena, procurará comprender las desventajas en el aprendizaje que responden a siglos de discriminación y exclusión de los pueblos indígenas y comunidades étnicas, y tratar de revertirlas, subrayando a la vez la riqueza de las distintas culturas y sensibilidades que concurren a la sala de clases (UNICEF/CEPAL, 2006).

Curiosamente, los fenómenos de globalización que parecieran conducir a un desarrollo con predominio de las fuerzas culturalmente homogeneizadoras sobre todas las demás, está produciendo el reconocimiento de la diversidad y de lo local como un valor.

Las demandas del sistema político

Hay varias señales en la región latinoamericana que muestran el momento crítico de la democracia representativa en nuestros países. No se extrañen si ustedes van a encontrar o encuentran ya en sus escuelas dificultades para establecer el principio de

1 Nombre dado al continente americano antes de la llegada de Colón y los europeos. Nacido de la etnia kuna, el nombre también fue adoptado por otras etnias americanas. Hoy lo usan los representantes de los pueblos originarios de la región, para referirse al continente, en vez del término "América". Quiere decir "tierra madura", o según algunos "tierra viva" o "tierra en florecimiento".

autoridad como regulador del comportamiento de los estudiantes, sobre todo si es que intentan repetir el modelo de escuela que ustedes y sus maestros tuvieron y que pudo ser muy buena para otra época. Eso revela solamente que algo está pasando en la sociedad, que demanda una nueva democracia y se refleja en la escuela, que es demandada para formar los ciudadanos para esa nueva democracia.

Partamos de un hecho ya comprobado: la ciudadanía, en general y las nuevas generaciones, especialmente, han perdido la confianza en los políticos y las instituciones consideradas tradicionalmente democráticas, porque éstas no han logrado cumplir las demandas de los ciudadanos y ciudadanas. Tal vez ustedes mismos, maestros y maestras, sienten en sus personas esa desconfianza, casi estoy seguro de ello. Ese sentimiento generalizado de la población ha derivado en un aumento de lo que los entendidos llaman la “ingobernabilidad”, que está estrechamente asociada a la falta de eficacia de los Estados para responder a los crecientes reclamos de la sociedad y a la corrupción que ha prevalecido en el ejercicio de la vieja democracia. En los años venideros, esta situación tenderá a agudizarse, dado el marco de las condiciones económicas críticas mundiales que ya han comenzado a hacerse sentir.

La sociedad está demandando a la educación y a la escuela contribuir de manera sustantiva a generar en las nuevas generaciones la información, los conocimientos, actitudes y valores que permitan mejorar las relaciones entre la ciudadanía y el Estado. Una educación de calidad será, sin duda, la que cree en la escuela, condiciones para el ejercicio nuevo de la ciudadanía, participante activa de las decisiones que les afecten.

Eso que decimos en pocas palabras, ha sido reconocido ampliamente en Latinoamérica y en la región centroamericana. Revisemos lo que muestra el *Latinobarómetro*[2], que es un informe periódico sobre gobernabilidad en nuestros países, realizado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en la región. Este informe revela con datos estadísticos la poca confianza que la población tiene en los partidos políticos, desacreditados y venidos a menos por su incapacidad para garantizar condiciones mínimas de vida a la mayoría de la población, descrédito que se extiende a las instituciones democráticas, por ejemplo, las asambleas nacionales.

Lo mismo aparece reflejado en el *Duodécimo Informe Estado de la Nación*[3] en Costa Rica, país que goza merecidamente de consideración por sus fortalezas democráticas, como ustedes bien conocen. En él se señala como el rasgo más notable del informe que cubre el año 2005 y parte del 2006, la baja en la calidad de la democracia electoral y en el ejercicio de la representación política, en relación con años anteriores. Las elecciones nacionales y locales realizadas reflejaron que el sistema electoral y el sistema de partidos políticos sufrieron un importante deterioro

2 *Latinobarómetro* es un estudio de opinión pública que aplica anualmente alrededor de 19.000 entrevistas en 18 países de América Latina representando a más de 400 millones de habitantes.

3 Informe muy acreditado que prepara en Costa Rica el Consejo Nacional de Rectores de las Universidades (CONARE).

en su funcionamiento. El Informe muestra también la baja credibilidad y la poca efectividad de los órganos de representación en los poderes Ejecutivo y Legislativo, sobre todo. Como nunca antes, en las elecciones habidas en el año 2006 se registró el más alto porcentaje de abstencionismo: el 35% de la población no votó en Costa Rica. En respuesta a eso, este revelador Informe muestra que en los últimos diez años han ido apareciendo nuevas formas de democracia participativa como el referéndum y la iniciativa popular.

La situación de descontento con las instituciones democráticas que el PNUD presenta para toda Latinoamérica y su confirmación en la democracia más antigua de la región, se ve también reflejada la situación de los países centroamericanos, según los *Informes sobre el Estado de la Región*, realizados cada cinco años desde1999. Todos ellos señalan como gran desafío: el de enraizar la democracia para evitar el retorno al autoritarismo que sufrió en décadas pasadas la región centroamericana y construir sociedades de derecho, en paz. Por diversas razones, los informes reconocen que la democratización es una tarea aún inconclusa en la mayor parte del istmo, y señalan debilidades de los Estados democráticos que minan la confianza de la población en sus instituciones, al igual que ocurre en el resto del continente latinoamericano. El descontento es, pues, generalizado. La ciudadanía en Centroamérica presiona por nuevos avances políticos que den respuestas a sus problemas y piden democracias más eficientes en la tarea de impulsar el desarrollo en la región. No se cuestiona la democracia, pero se le exige cambios para volver más eficientes las políticas públicas y, sobre todo, mucho más efectivas mediante una real participación política, social y económica del ciudadano en los múltiples aspectos de la vida pública que le afectan. El hecho mismo de la insistencia en dar lugar a la sociedad civil en la toma de decisiones que afectan a la vida colectiva, es ya una muestra de la crisis de institucionalidad que tiene la democracia representativa. Significa que las instituciones democráticas creadas para representar los intereses de la población, hoy no merecen la confianza de los ciudadanos.

¿No les parece que hay aquí una clara demanda al sistema educativo y a la escuela para desempeñar un rol muy activo en torno a la formación de los actores de esa vida democrática nueva que apenas está por nacer? ¿Creen ustedes que es posible hacerlo?

El aporte de la educación a la gobernabilidad democrática de nuestros países exige poner el énfasis en el rol de la educación para fortalecer la capacidad de los actores de la sociedad civil en su articulación con el Estado. Existen ejemplos que ustedes mismos, como maestros conocen, que muestran que los sectores populares no son meros receptáculos de la cultura dominante transmitida en las escuelas. Los saberes obtenidos en ellas, en manos de los sectores postergados, se convirtieron en «...herramientas para afirmar su propia cultura sobre bases mucho más variadas y modernas...» (Filmus, 2001)

En suma, la sociedad está señalando ya un criterio para juzgar la calidad de la educación: apunta a la necesidad de formar ciudadanos altamente participativos en las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales, característica que va configurándose como una nota saliente de la nueva democracia reclamada por la ciudadanía.

Las demandas de las nuevas pautas de convivencia que se imponen: violencia, corrupción, inseguridad…

Forman parte de las insatisfacciones que todos tenemos con la forma tradicional del ejercicio democrático, fenómenos sociales de violencia, inseguridad y corrupción que no logran ser controlados por la sociedad ni el Estado. Por el contrario, muchas veces estos fenómenos se anidan en el interior mismo, hasta convertirse en parte de la cultura social que se transmite. Ustedes son testigos de ello y no requerirían muchos argumentos para saber cuán enraizados están. Si no, abran cualquier periódico, escuchen las noticias, miren películas en el cine o la televisión: la violencia se ha trivializado, es un hecho cotidiano tanto en la información, como en la publicidad y ¡hasta es objeto de entretenimiento! La inseguridad afecta la tranquilidad de las familias y los ciudadanos y la corrupción campea como una práctica aceptable en todos los ámbitos.

¿Cómo enfrentar, desde la educación y la escuela, estos fenómenos emergentes en la situación mundial y latinoamericana que han tocado incluso a la misma institución escolar?

La escuela ha sido considerada - después de la familia- el espacio más importante para la transmisión de un cierto tipo de pautas de relación entre las personas, eso que llamamos convivencia: el trato que establece una persona con las demás. Sin embargo, los procesos de masificación de la cultura, de imposición de modelos determinados de conducta, la publicidad y su efecto demostrativo, la irrupción de otras vías de transmisión cultural masiva, han puesto a la escuela y al maestro en entredicho, pues las posibilidades de influir efectivamente en la creación de esas pautas desde la escuela, han disminuido proporcionalmente a la exposición de los alumnos a otros medios de transmisión cultural. Enorme dificultad con la que ustedes se tropezarán.

Hay que comprender que la escuela también debe, en estos momentos, enfrentar situaciones que escapan a su control. Los enfoques utilitaristas de la economía han puesto a los niños y a los jóvenes en el frenesí de la carrera por quedar ubicados dentro de una sociedad de consumo, lo que dificulta enormemente la tarea de una educación humanista y centrada en valores. Estos son permanentemente cuestionados por pautas de comportamiento basadas en la competencia, en la destrucción del otro, en el machismo, en la discriminación étnica, de género y otras, en la exaltación de la violencia y la banalización de la muerte, que se han convertido en parte del espectáculo social y hasta de diversión y entretenimiento. La vida, la paz, la honestidad, la solidaridad, como valores humanos, todo lo que encierra el concepto de "cultura de paz", resultan cada vez más difíciles de ser comunicados y de despertar adhesión. La impunidad de los corruptos en la sociedad es una permanente exaltación de los antivalores más deshumanizadores que pudieran concebirse. La escuela y el profesional docente se encuentran ante el desafío de seguir liderando la búsqueda de los valores más nobles de la vida humana, en un contexto que los cuestiona permanentemente.

Más aún, la propia escuela –como también la propia familia- ha sido invadida por la presencia de estos intolerables fenómenos. La violencia en su grado extremo salió a la luz pública y alarmó a autoridades y la sociedad entera, cuando sucedieron hechos

sangrientos al interior de las escuelas. La prensa, vocero de la opinión pública, desgarró sus vestiduras y fue unánime en dar un rol a la educación luego de los incidentes de matanzas en las escuelas de varios países. Y se desataron observatorios de violencia para las escuelas, campañas por una educación en la no-violencia, jornadas y acciones de todo tipo. Los ministerios de educación comenzaron a contabilizar tipos de agresiones o situaciones de violencia entre estudiantes. La violencia está dentro de la escuela, no solamente afuera.

La corrupción es otro fenómeno permanentemente destacado y condenado por la prensa, aunque se expresa en la vida cotidiana, desde la coima dada para facilitar trámites, hasta el robo descarado en los altos cargos públicos. Tal vez ustedes no lo hayan reparado, pero ¡existe corrupción en la educación! Existe un estudio (UNESCO, 2007), resultado de varios años de trabajos de investigación sobre el tema "Ética y corrupción" realizados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, con sede en París. Se mencionan las experiencias de más de 60 países, basándose en la información suministrada por ministerios, organismos de desarrollo e institutos nacionales de investigación. El informe pone al descubierto la gran diversidad que revisten las prácticas corruptas tanto en las naciones pobres como en las ricas, basados en estudios de caso en varios países. Según el informe, las malversaciones de los fondos destinados por los ministerios de educación a las escuelas pueden representar, en algunos países, hasta el 80% del total de las sumas asignadas a éstas por concepto de gastos no salariales. Los sobornos en las contrataciones y los ascensos profesionales de los docentes, causan efecto sobre la calidad de la docencia, mientras que los cobros ilegales de derechos para ingresar en las escuelas y otros gastos ocultos contribuyen a la reducción de las tasas de escolarización y al aumento de los índices de deserción escolar. Una serie de encuestas realizadas ha puesto de manifiesto que en los países, incluyendo algunos centroamericanos, las asignaciones de fondos a docentes fantasmas representan, a veces, más del 5% de la nómina total del profesorado. Casi estoy seguro que ustedes pueden contar experiencias cercanas de corrupción que llegan al mismo sistema escolar e incluso a la escuela.

Todo esto demanda a la educación y a la escuela un esfuerzo especial para que no pierdan de vista que su objetivo mayor no tiene que ver tanto con transmitir información sino con la dimensión ética con la que deben identificarse los ciudadanos desde su etapa de formación: la enseñanza adquiere pleno sentido si contribuye a la eliminación de padecimientos sociales.

La situación que está viviendo la sociedad demanda a la escuela educar, entonces, para prevenir y erradicar las diferentes formas de violencia, inseguridad y corrupción, para que se dé una educación para la paz en el sentido amplio de la palabra, como un objetivo cuyo cumplimiento demanda formación de los docentes, capacitación y compromiso de parte de todos los actores de la comunidad educativa. Imposible pensar hoy la calidad de la educación si esos elementos no están presentes.

¿Cómo influyen estas demandas sobre el eje epistemólogico de la calidad?

La colega argentina Inés Aguerrondo ha propuesto algunas dimensiones y ejes que definen la calidad (Aguerrondo, 1993) de la educación y que sirven para analizar si

un sistema educativo o una escuela, responden a un esquema de calidad. El epistemológico es uno de ellos y se refiere a las decisiones que se deben tomar sobre el tipo de conocimiento y los contenidos que responderán a la educación de calidad que la sociedad exige hoy.

La demanda más global de la sociedad a la escuela es la distribución del conocimiento: si no genera en sus estudiantes un conocimiento válido para la sociedad, esa educación no es de calidad. Pero quien dice esto, tal vez está diciendo poco de específico, pues no es cualquier tipo de conocimiento en el que la sociedad está hoy interesada. Eso es algo obvio, dirán ustedes y lo comparto plenamente.
Si leemos bien lo que el sistema productivo demanda hoy a la escuela es una opción básica por el conocimiento relacionado con la cultura tecnológica, por sobre las opciones enciclopédicas de la tradición humanista. Ya no hay dudas sobre eso. Esa es una opción que corresponde tomar a los sistemas educativos sobre cuyas decisiones ustedes, maestros de aula, no suelen tener control. Pero, a la hora de trasladar esas orientaciones generales a la comunidad específica donde se concreta la tarea educativa y, por tanto, al aula, ustedes tienen el total control.

A ustedes, maestras y maestros, les toca seleccionar contenidos que sean pertinentes para el entorno productivo que rodea a su escuela, el que puede, muy bien, ubicarse como parte de las economías simples de subsistencia o puede ya estar articulado con un mercado más complejo. La escuela ha gastado mucho tiempo antes en describir y explicar los fenómenos de la ciencia y sus principios, hoy hay que equilibrar eso –y hasta darle mayor importancia- con la necesidad de conocer para operar, para transformar. La calidad de la educación está hoy asociada a eso. El desaliento para continuar avanzando en la escuela, especialmente en los adolescentes y en los sectores pobres, no se explica principalmente por carencias económicas de los estudiantes, según dicen las investigaciones, sino por la falta de atractivo de lo que se aprende para enfrentar los desafíos que tienen los jóvenes frente al mundo productivo.

Pero, una palabra de alerta: eso no significa "preparación en habilidades de trabajo", como antes se trataba de hacer. Estamos hablando de la escuela y de la educación básica, a la que no corresponde dar habilidades tan específicas. De lo que se trata es de mejorar la calidad del conocimiento que se adquiere y de la forma como se lo adquiere. No olvidemos que, sin duda, de alguna manera, todas las comunidades están hoy tocadas por las exigencias de la sociedad del conocimiento, por tanto, una educación de calidad debe, desde los niveles escolares iniciales, poner al alcance los conceptos básicos de la generación, el procesamiento y la transmisión de información y conocimiento. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos mentales a desarrollar. La enseñanza de las ciencias, por ejemplo, en una escuela de calidad es hoy formación del pensamiento científico y tecnológico, al tamaño de la edad de sus alumnos, más que acumulación de conocimientos. Especialmente hoy en día, cuando el nuevo conocimiento se produce con tanta rapidez, con cambios también rápidos y constantes en su aplicación a las tecnologías para la producción.

Además, una educación de calidad demandada por la sociedad es la que forma personas cada vez más diestras, emprendedoras y creativas. Lograrlo, no es objeto

de una materia específica del currículo escolar, sino un cometido que atraviesa todos los aprendizajes y una tarea cotidiana para el maestro en el aula. Como lo es, también, lograr la apropiación de valores y de actitudes positivas hacia la población con características étnicas y culturales diferentes, como nos demanda hoy la sociedad. Si bien la lengua y la sabiduría ancestral pueden ser objeto de tratamiento en materias específicas o en partes de asignaturas más generales, el respeto y la aceptación de la diversidad son, también cometidos que atraviesan todos los aprendizajes, al igual que los anteriores.

Esos ejemplos traen a colación un término que, sin duda, ustedes maestros y maestras han escuchado con frecuencia: la "transversalidad"[4], concebida como un instrumento curricular articulador de procesos educativos que tiendan a ser más integrales, particularmente, para la adquisición de determinadas competencias cognoscitivas, actitudinales y valorativas.

¿Qué entender por transversalidad? Antes que ensayar una definición, buscaremos aproximarnos al concepto desde diversos ángulos. Una primera aproximación, la concibe como una forma de lograr una educación más integral y más ligada a la vida y a la sociedad, que requiere no sólo de conocimientos y habilidades sino también de valores y actitudes. Las materias o asignaturas parcelan, de alguna forma la realidad. Los ejes transversales buscan darles integralidad del saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, procedimientos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

Una segunda aproximación mira a la transversalidad como un conjunto de características de un modelo curricular, algunos de cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de espacios disciplinares específicos, y, más bien atraviesan el currículo en diferentes direcciones, relacionados con todas o varias de las materias y que, de manera deliberada, impregnan el plan de estudio de ideas, valores y actitudes de formación humana, tanto en lo individual como en lo social. Es el caso de la capacidad para vivir con otros en diversidad; dicho de otra forma: aprender a vivir juntos en un ambiente rico en diversidades sociales y diferencias personales, no se enseña en una materia, es una constante que debe aparecer en todas las materias.

Una tercera aproximación al concepto nos lleva a reconocer, ciertamente, la importancia de las disciplinas, de ninguna manera a negarla, pero que nos obliga a una revisión de las estrategias aplicadas tradicionalmente en el aula, al incorporar al currículo en todos sus niveles, una educación significativa para el estudiante a partir de la conexión de dichas disciplinas con los problemas sociales, éticos y morales presentes en su entorno.

No se extrañen ustedes si su escuela se ve sobredemanda por solicitudes de instituciones que les piden enfrentar temas requeridos sobre educación ambiental, educación sexual y de prevención del VIH/SIDA, educación vial y del transporte, educación

4 El tema de la transversalidad cobró auge después que se publicó el "Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI", el cual fue difundido por la UNESCO en el año 1996.

en urbanidad, educación para el consumidor, educación en valores, educación en derechos. Todo el mundo piensa en la escuela cuando se identifican estos temas con base en problemas agudos que aquejan a la sociedad global. Es imposible que la escuela pretenda incorporar todos ellos ni como materias ni como ejes transversales. No intenten hacerlo. Es aquí cuando debe tener lugar una lectura de la realidad en la que su escuela está inmersa, hecha no en soledad, sino en diálogo con la comunidad, para identificar unos pocos elementos sobre los que trabaje su propuesta curricular. Esto es esencial en el Proyecto Educativo Institucional[5].

Las anteriores reflexiones nos han mostrado cuál puede ser la influencia que tienen las demandas de los sistemas productivo y cultural de la sociedad sobre los contenidos de aprendizaje. Nos queda referirnos a las demandas del sistema político sobre el eje epistemológico o de los contenidos de enseñanza.

En general, podemos decir, que las sociedades están demandando al sistema educativo la preparación de las y los ciudadanos que van a desarrollar y perfeccionar los procesos democráticos que fueron alcanzados en el continente latinoamericano con mucho esfuerzo y luego de pasar por un período oscuro de violencia bajo regímenes no democráticos. En América Central, ustedes lo conocen bien, ha supuesto en los últimos veinte años acuerdos importantes entre los países para establecer, sin posibilidad de retorno a situaciones anteriores, gobiernos regidos por los principios del derecho.

De manera particular, en estos tiempos el concepto de participación ha adquirido un carácter central, que merece la atención de los educadores, porque dicho concepto fundamenta el derecho a tomar parte en las decisiones de la sociedad y el Estado. En la vida democrática, ya no se trata solamente de adquirir la capacidad de votar, sino la de tomar parte activa en las decisiones de la sociedad. Ese concepto requiere ser mejor explorado, mejor entendido, como parte de la educación en ciudadanía. Seguramente, el tema encontrará progresivos desarrollos en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales, pero también será abordado de manera transversal, pues la participación es un elemento importante para la cultura de ciudadanía, hoy. Y, no lo olvidemos, la participación requiere ser vivida dentro de la propia escuela, lo cual implica nuevos conceptos de gestión.

Existen, pues, varias decisiones que hay que tomar en materia de los contenidos de aprendizaje, en respuesta a las demandas que hoy formula la sociedad a la educación para que ésta sea de calidad.

¿Cómo influyen las demandas de la sociedad sobre el eje pedagógico de la calidad?

Una cosa son los nuevos contenidos de enseñanza para la educación de calidad que hoy demanda la sociedad y otra, complementaria, pero diferente, es la forma

5 Asunto que se abordará en el capítulo VI de este libro, cuando intentemos una mirada a la calidad, desde la escuela.

como alumnas y alumnos se apropian de ellos. Ese es el eje o dimensión pedagógica de la calidad, propuesta por la especialista Aguerrondo, que hemos mencionado anteriormente.

La sociedad tiene varias demandas sobre esto. Las primeras, son más silenciosas, tenemos que aprender a descubrirlas, porque nos llegan, sin palabras, en nuestros propios alumnos y alumnas, por lo que la mirada inicial de ustedes, como maestros y maestras, toca dirigirla a ellos: traen mensajes cifrados, pues la sociedad ha estado influyendo en sus características, desde el momento en que nacen y antes, incluso: el sector social del que provienen, ha influido, con ventajas y desventajas, sobre sus condiciones de aprendizaje, como lo hemos señalado al comienzo del presente capítulo. Sabemos que nuestros alumnos y alumnas llegan con diferencias a las aulas, por lo que no pueden ser tratados de forma igual, todos: la escuela no es un espacio de homogeneización, sino el lugar donde se pueden descubrir las diferencias, lo que es una tarea básica de los maestros y maestras. Con los resultados de este tipo de análisis en mente, ustedes podrán entender mejor lo que pase en su aula, encontrar explicaciones y buscar propuestas que potencien las ventajas y disminuyan el impacto de las desventajas que las condiciones sociales hayan generado en sus alumnos y alumnas. La sociedad está dentro de su aula, mucho más de lo que lo imaginan.

La sociedad está también influyendo sobre las maneras de aprender de los niños, niñas y adolescentes, hoy. Hasta hace unos veinte o treinta años, el mundo productivo esperaba que la escuela entregara habilidades específicas para el trabajo, demanda que hoy ya no la hace. Las investigaciones muestran que la sociedad está requiriendo, más bien, hombres y mujeres con amplias competencias para resolver problemas, en general, para trabajar en equipo, para apropiarse de la información que existe, de manera profusa, en distintos medios, especialmente en el mundo digital. La sociedad pide que las escuelas "enseñen a aprender". La exposición que tienen, desde muy tiernos, los niños a los medios de comunicación masiva y al internet, han generado otras formas de aprender que no son las clásicas en las que, tal vez, nosotros mismos nos formamos. ¿Han observado los programas de televisión infantiles y los programas destinados a las y los adolescentes? Es tan rápida la sucesión de escenas y el tipo de atención que provocan, que a quienes tenemos ya cierta edad… nos produce, más bien, fatiga. Los chicos hoy tienen otras formas de aprender, a las que la escuela debe corresponder y no solamente con la palabra hablada del profesor o con solamente el pizarrón y las tizas…

La segunda mirada, pues, tiene que hacerse a la teoría del aprendizaje que conviene adoptar, pues maestras y maestros deben tener muy claro cómo aprenden sus estudiantes, para organizar mejor las situaciones que faciliten el aprendizaje. ¿Han escuchado ustedes aquella expresión: "cada maestrillo con su librillo"? Durante mucho tiempo se ha hablado de la enseñanza como un arte que depende de las cualidades personales de quien enseña y, movidos por eso, maestros y maestras no han seguido con rigurosidad una teoría de aprendizaje. Han adoptado una posición ecléctica: he escuchado decir a muchos maestros, que toman un poco de todo lo bueno que encuentran. Quiero decirles que eso es un error. La formación docente debe llevar al dominio de una teoría del aprendizaje y a ajustar la planificación de clases y el desarrollo de ellas en el aula, a los principios y consecuencias prácticas

que esa teoría tiene. La metodología no puede improvisarse ni estar sometida a la "inspiración" de los maestros.

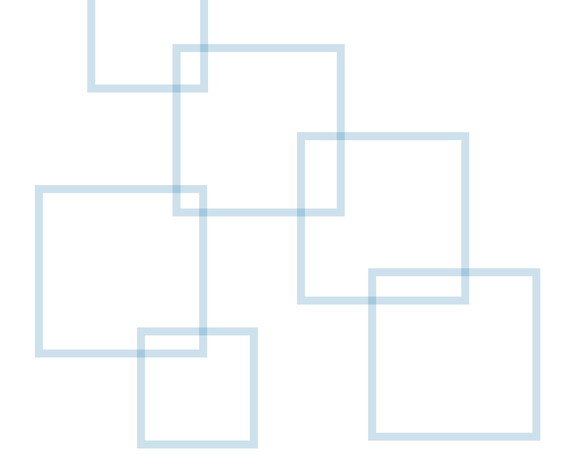
Hoy en día, las reformas educativas en la región siguen los principios del modelo constructivista[6], el que básicamente plantea que la gente **construye** activamente nuevos conocimientos a medida que interactúa con su entorno. Con seguridad ustedes han estudiado ésta, entre las teorías del aprendizaje, por lo que solamente la mencionaremos de manera muy resumida aquí. Volveremos sobre ella, más adelante. Esta teoría establece que todo cuanto, por diferentes formas de percepción, entra en contacto con la mente humana, se procesa sobre la base del conocimiento anterior y si se articula con el mundo que hay dentro de la mente (a eso le llaman "esquemas mentales"), puede formar un nuevo conocimiento. Éste se refuerza si puede usarlo en el entorno que rodea al que aprende. El estudiante no es un banco en el que el maestro realiza depósitos de conocimiento, la enseñanza no es un proceso de transmisión de información de un cerebro a otro, es un proceso de construcción.

En esta corriente teórica sobre el aprendizaje se cuestiona la idea del conocimiento como representación mental, como si la mente humana fotografiara la realidad. Por el contrario, sostiene que el conocimiento no es algo que la gente posee en la cabeza sino algo que la gente hace junto con otros, mediante el lenguaje y, más aún, por medio de la acción con otros. ¿No les parece que esto hace una gran diferencia con la forma como nosotros mismos aprendimos en la escuela, hace ya varios años? La enseñanza y la educación consisten en proveer las oportunidades para que los niños se comprometan en actividades creativas que impulsen este proceso constructivo, por lo que el mejor aprendizaje no derivará de encontrar mejores formas de instrucción, sino de ofrecer al educando mejores oportunidades para construir su conocimiento, más aún, como algunos autores lo señalan, consiste en facultar a los estudiantes para que se hagan cargo de su propio proceso de construcción de conocimiento. Eso producirá un aprendizaje de mayor calidad.

¿Qué características tiene el rol docente, en el enfoque constructivista? Es un facilitador del aprendizaje, un organizador de las situaciones de aprendizaje, y conductor de un proceso de construcción conjunta de los conocimientos con los alumnos. Una mirada a su propio proceso formativo, como maestros, puede señalarles algunas indicaciones sobre si ustedes están experimentando el mismo proceso de aprendizaje que, luego, deberán reproducir en sus estudiantes.

Es en los principios de esta teoría que la escuela y los maestros encontrarán las líneas de respuesta a lo que la sociedad pide hoy a la pedagogía, para lograr la calidad que se espera.

6 El "constructivismo" es un marco teórico amplio, en el que confluyen los aportes de varias disciplinas, tales como la psicología genética, los aportes de la teoría de Vigotsky y los enfoques socioculturales así como de teorías de la psicología cognitiva.



CAPÍTULO III

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN LOS COMPROMISOS INTERNACIONALES DE LOS PAÍSES

Desde los inicios de la década de los 90, las reuniones internacionales se han hecho cada vez más frecuentes. Varias han tenido como tema central la educación o se han referido a este tema, aún habiendo sido convocadas para analizar otros asuntos de interés para el mundo. En estas reuniones, los países han señalado orientaciones y establecido compromisos para lograr el mejoramiento de los sistemas educativos, profundizando en los conceptos sobre la calidad de la educación, al inicio mencionada de una forma bastante general y luego, descrita con más pormenores. Juan Carlos Retana y Juan Manuel Esquivel han revisado detenidamente las acciones de los países centroamericanos en relación con los compromisos internacionales e informan que todos los países los tienen, pero que, a partir de las respuestas que obtuvieron a sus consultas, concluyen que se trata de acciones un tanto desintegradas y notan la ausencia *"de un proceso regional integral e integrado de planificación"*. (Retana, 2006)

Las recomendaciones de las reuniones internacionales representan la mirada más amplia que puede tenerse sobre la calidad de la educación, aquella que extrae los elementos esenciales y comunes a todos o a la mayor parte de países que forman la comunidad internacional. Hemos dicho en el capítulo anterior, que la calidad está socialmente determinada por las demandas que se expresan sobre los sistemas educativos y la escuela: en este tipo de eventos internacionales, un mundo cada vez más interconectado, va expresando los requerimientos globales a la educación, a los que cada país tiene que responder, de acuerdo con su propia situación.

En este capítulo vamos a mirar la calidad con los ojos de los representantes de las naciones, que se reúnen periódicamente para analizar la situación de la educación en el mundo y para compartir sus experiencias y propuestas para hacer de ella el motor del desarrollo humano. Nos vamos a referir, solamente, a las reuniones que han acontecido desde el año 1990.

La Convención sobre los Derechos del Niño

¿Recuerdan ustedes esta importante Convención? Probablemente la primera reunión que explicitó el marco jurídico del derecho a la educación, se dio el 20 de noviembre 1989, cuando la Asamblea General de Naciones Unidas adoptó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), luego de muchos años de estudios y discusión. Sin duda, ustedes conocen que la Convención es un gran tratado, suscrito por el mayor número de países en la historia de las convenciones internacionales, pues solamente dos países, Estados Unidos de Norteamérica y no la han ratificado, a la fecha de escribirse estas líneas. Además de comprometer solemnemente a todos los Estados a garantizar el derecho de todos los ciudadanos a la educación, la CDN detalla una serie de compromisos específicos sobre los objetivos y contenidos de la educación, así como sobre la calidad de ellos.

La Convención declara que la educación debe permitir que el niño desarrolle sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas con toda plenitud y ubica al educando en el centro de la experiencia educativa, dentro de un entorno respetuoso de los demás y del medio ambiente. Señala que la experiencia de aprendizaje tiene valor en sí y que no es un simple medio para otros fines; centra la enseñanza en el niño, exigiendo que los métodos pedagógicos promuevan sus derechos, por lo que condena los castigos corporales.

Dice, textualmente, la Convención, en el artículo 29:

"Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- **a)** *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- **b)** *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- **c)** *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- **d)** *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- **e)** *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural"* (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, la comunidad internacional ha ido asumiendo diversos compromisos con la educación básica durante toda la década de los 90[7]. Una vez que las metas cuantitativas de la educación primaria se

7 La Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997), Conferencia Iberoamericana de Educación (1998).

cumplieron para casi todos los países de este continente, el propósito frecuentemente enunciado en los escenarios internacionales fue el de lograr una mayor calidad con equidad.

Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien 1990

Un evento de extraordinaria importancia para la educación tuvo lugar en 1990 en Jomtien (Tailandia). Ustedes han oído hablar, sin duda, de la "década perdida", los años ochenta, cuando los países tuvieron que reducir sus presupuestos educativos, debido a la disminución de ingresos que experimentaron y la necesidad de cubrir los pagos de la deuda externa. Esto originó un declive de la educación básica durante esos oscuros años, que castigaron, sobre todo, a los más pobres.

Para estimular a los países y comprometerlos a superar los años perdidos y dar renovado impulso a la educación básica, varios organismos de las Naciones Unidas: UNESCO, PNUD, UNICEF, FNUAP y el Banco Mundial organizaron la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la que participaron 155 gobiernos, 33 organismos intergubernamentales y 125 ONG, los cuales adoptaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobaron un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Esta Declaración proclama el siguiente principio: "*Cada persona --niño, joven o adulto-- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje*".

La Declaración Mundial fue una expresión histórica del compromiso de los países para asegurar el acceso de todos a la educación básica, así como para garantizar la calidad de la educación y los resultados efectivos del aprendizaje.

El concepto de calidad subyacente en la Declaración se expresa cuando proclama que el fin principal de la educación es crear las condiciones para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: lectura, escritura, expresión oral, aritmética, resolución de problemas y contenidos básicos necesarios para que las personas sobrevivan, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen con dignidad, mejoren su calidad de vida y continúen aprendiendo.

El Director de la UNESCO, por aquella época, el español Federico Mayor, señaló con claridad en el discurso que pronunció al cierre de la Conferencia, que "*la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, en términos tanto de contenido como métodos, debe ser mejorada para ampliar los logros educativos. Aprendizaje real, no solamente cifras de matrícula, es la verdadera medida del progreso. Aprendizaje real significa inculcar gradualmente en los educandos todos los principios y valores que les permitirán ser ellos mismos, labrar su propio destino, realizar sus propias elecciones, respetar la diversidad y vivir con otros*".

La calidad de la educación, pues, radica en los resultados de aprendizaje, entendidos como respuesta a las necesidades básicas experimentadas. Algunos años después, en la reunión que sostuvo a mediados del decenio el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (Ammán,16 al 19 de junio de 1996) los

países reconocieron que se habían obtenido algunos logros y que se fue dando en los años siguientes un énfasis creciente a la calidad de la educación. Reiteró que, sin contenido de aprendizaje relevantes para las necesidades actuales, sin preparación en las habilidades de aprendizaje, sin nuevos conocimientos requeridos para el futuro, sin esfuerzos para mejorar los logros de aprendizaje, el acceso de más niños y niñas a la educación, puede no servir a los propósitos pretendidos ni ser de beneficio, conforme a lo esperado.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos dio un gran impulso al desarrollo del concepto de calidad en la educación.

El Informe Delors

En línea con esos avances en el concepto sobre la calidad de la educación, cabe destacar el informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, conformada por un grupo de expertos del mundo, convocados por la UNESCO y presidida por Jacques Delors[8] (Delors, 1996). Ese informe tiene plena vigencia todavía, transcurridos ya más de doce años desde que fuera escrito. Son frecuentemente citados los "cuatro pilares básicos del aprendizaje", que han quedado como una guía para orientar las decisiones de los sistemas educativos y de los maestros y maestras, sobre los sentidos y contenidos de la educación, estos pilares son: *aprender a ser*, para que las personas se conozcan y valoren a si mismas y construyan su propia identidad que los lleve a actuar con autonomía; *aprender a hacer*, para que desarrollen competencias que las capaciten para enfrentar un gran número de situaciones, trabajar en equipo y desenvolverse en diferentes contextos sociales y laborales; *aprender a conocer*, para que adquieran los conocimientos que estimulen su curiosidad para seguir aprendiendo y se desarrollen en la sociedad del conocimiento; *aprender a vivir juntos*, para que las personas desarrollen la comprensión y valoración del otro, respeten los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

Este concepto de la educación proporcionó una visión integrada y global del aprendizaje y, por consiguiente, aún sin decirlo de manera expresa, ha señalado, desde el punto de vista del aprendizaje, algunos elementos básicos de la calidad de la educación. Desafortunadamente, algunas corrientes de pensamiento influyeron para que esta visión integral del aprendizaje se oscureciera un tanto, dando prioridad a los aspectos más relacionados con solamente el aprender a conocer, que son los que comenzaron a ser considerados con mayor prioridad. Conviene recordar siempre estos cuatro pilares básicos que servirán para no confundirse cuando ustedes se encuentren tentados de creer que la calidad de la educación se valora solamente por las calificaciones escolares o las respuestas a pruebas especiales de conocimientos.

8 Se lo denomina "Informe Delors" debido a que esa Comisión convocada por la UNESCO, estuvo presidida por Jacques Delors.

Foro Mundial sobre la Educación, Dakar 2000

Diez años después de la primera Conferencia Mundial realizada en Jomtién, el compromiso internacional fue refiriéndose, de manera progresiva, al mejoramiento de "*todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales*". Eso fue lo que los países expresamente se comprometieron a realizar en una de las Conferencias internacionales más importantes, que se realizó en Dakar (Educación para Todos, 2000) y que dio origen en nuestra región a varias iniciativas para alcanzar las metas de una Educación para Todos.

El documento, al explicar el compromiso por la calidad, la coloca en el centro de la educación y atribuye fundamental importancia a cuanto acontece en el aula y otros entornos de aprendizaje. Ratifica lo que diez años antes había establecido la Conferencia de Jomtién, señalando que una educación de calidad será la que atienda las necesidades básicas de aprendizaje y enriquezca la experiencia general de la vida de niños, niñas y adolescentes.

La calidad, de acuerdo a los comentarios de la Declaración de Dakar, es necesaria para atraer a los niños a la escuela, retenerlos en ella y lograr que obtengan resultados satisfactorios. Estos son los que se encuentran deficitarios en muchos países, decía el documento, pues un alto porcentaje de niños logra solamente una parte de los conocimientos y competencias que se supone deben asimilar.

Para que sea posible asegurar una educación básica de calidad para todos, el documento señala que "*hace falta: i) alumnos sanos, bien alimentados y motivados; ii) docentes bien formados y técnicas didácticas activas; iii) locales adecuados y material didáctico; iv) un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos; v) un entorno que no sólo fomente el aprendizaje, sino sea, además, agradable, atento a las cuestiones del género, sano y seguro; vi) una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, entre ellos, los conocimientos, las competencias, las actitudes y los valores; vii) un gobierno y una gestión participativos; y viii) el respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas*".

Como ustedes pueden apreciar, las autoridades y especialistas de todo el mundo que se reunieron en la Conferencia de Dakar, señalaron bien las diversas condiciones que se requieren para una educación de calidad, primero por parte de los alumnos, luego del sistema educativo (docentes, locales, planes, entornos amigables, contenidos respetuosos de la cultura, buena gestión) y también relacionados con el aprendizaje, precisando que, además de conocimientos, se requieren competencias, actitudes y valores, tal como había sido recomendado por el Informe Delors.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe, 2002 (PRELAC).

A impulsos de los acuerdos internacionales sobre una Educación para Todos, logrados en Dakar, bajo convocatoria de UNESCO, los Ministros de Educación de 34 países

de América Latina, se reunieron en el mes de noviembre del año 2002 en La Habana, Cuba, y pusieron en marcha el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), con el propósito de avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos. Además, constituyeron un Comité Intergubernamental para revisar periódicamente la marcha de sus compromisos.

El Proyecto se propuso como finalidad producir cambios en las políticas educativas para que los sistemas generen aprendizajes de calidad y que estos ocurran a lo largo de la vida. Un avance notorio de los Ministros, en relación con conceptos anteriores, es que el Proyecto para nuestra región latinoamericana y caribeña, desplaza el centro de atención que las reformas educativas pusieron en la infraestructura y los aspectos materiales, hacia las personas, los alumnos, a quienes considera como los protagonistas fundamentales de los sistemas educativos.

En materia de calidad, el Proyecto propuso pasar de las prácticas pedagógicas de mera transmisión de conocimientos, a las que fomenten el desarrollo integral de las personas, pues esa es una expresión concreta del enfoque de derechos, en la cual la educación asume la tarea de potenciar al máximo el desarrollo personal. En relación con el aprendizaje, reconoce que los alumnos son sujetos activos en la construcción de conocimiento y no solamente meros receptores y reproductores de información. Un señalamiento de mucha trascendencia es que los aprendizajes no deben dirigirse solamente al desarrollo de capacidades de tipo cognitivo y a la asimilación de conocimientos, sino también y principalmente a la comprensión de uno mismo, de los otros y del mundo que nos rodea. Propone considerar en el aprendizaje las diversas dimensiones del ser humano: los aspectos afectivos y emocionales, las relaciones interpersonales, las capacidades de inserción y actuación social, el desarrollo cognitivo y el desarrollo ético y estético.

Cabe hacer notar que en el documento del Proyecto no hay la intención de definir lo que es la calidad de la educación, porque está dirigido, principalmente, a animar las nuevas prácticas educativas. Con todo, hoy sabemos que las descripciones que aporta, sí son distintivas de una educación de calidad, como ustedes lo irán viendo progresivamente en este libro. Es notorio que además de las competencias básicas tradicionales, pida que la educación proporcione los elementos necesarios para que los estudiantes puedan ejercer plenamente su ciudadanía, construyan una cultura de paz y contribuyan a la transformación de la sociedad. El Proyecto recupera los “pilares del aprendizaje del Siglo XXI”, del Informe Delors, que fueron señalados anteriormente. A ellos, el PRELAC añade uno más: *aprender a emprender*, orientado a que los estudiantes desarrollen una actitud proactiva e innovadora, sean capaces de formular propuestas y tomar iniciativas, competencias necesarias en el mundo de hoy.

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005: El Imperativo de la Calidad

En esta revisión de los compromisos internacionales que los países asumieron por la calidad, cabe señalar el papel importante desempeñado por la UNESCO, como agencia especializada del Sistema de Naciones Unidas para los asuntos educativos. Este organismo, además de apoyar la preparación y realización de las conferencias

y reuniones internacionales, elabora periódicamente informes de seguimiento de los esfuerzos de los países y los resultados que van alcanzando. En relación con los compromisos internacionales de la Conferencia de Dakar, en el año 2005 publicó un informe con el título: "Educación para Todos. El Imperativo de la Calidad", el cual contiene una sistematización del pensamiento sobre este tema.

La UNESCO reconoce que existen varios enfoques sobre la calidad de la educación que, aunque difieran en sus detalles, se caracterizan por dos elementos comunes clave: En primer lugar, consideran que el desarrollo cognitivo es un importante objetivo explícito de todos los sistemas educativos y que, por consiguiente, un indicador de la calidad de esos sistemas es el grado en que alcanzan realmente ese objetivo. En segundo lugar, coinciden en que es también propósito de la educación el estímulo del desarrollo creativo y emocional de los educandos, la contribución a los objetivos de paz, civismo y seguridad, la promoción de la igualdad y la transmisión de valores culturales.

Noten ustedes el énfasis constante de la UNESCO en destacar tanto los aprendizajes de conocimientos como los de actitudes y valores, como notas constitutivas del concepto de calidad de la educación.

Se puede medir el logro del primer objetivo, el desarrollo cognitivo, con cierta facilidad, de hecho se lo está haciendo y, a veces, es objeto de comparaciones internacionales. El segundo, el de las actitudes y valores, es bastante más difícil de determinar. Tal vez por ese motivo, la medición cuantitativa de los aspectos cognoscitivos, haya acaparado la atención de los responsables de las políticas educativas, con preferencia a los otros aspectos cualitativos mencionados. UNESCO en este Informe, llama la atención sobre la comparabilidad entre países de los resultados que se obtienen. Como es una información que se divulga por la prensa, este tipo de evaluaciones desata competencia entre los países, cada uno quiere estar en mejores condiciones que otro. El informe de UNESCO recoge los temores de que se pretenda una suerte de estandarización de las capacidades cognitivas de las personas, como si no existieran factores culturales que, como lo han mostrado las investigaciones sobre el tema, producen diferencias entre las personas en la forma de aprender y en los propios resultados de aprendizaje. En otras palabras, pareciera querer decirse que es mejor que cada uno se compare consigo mismo, sea individuo o país: los otros, no pueden ser medida de uno mismo.

En el informe al que nos referimos, luego de recordar la vigencia de los pilares del aprendizaje consagrados por el Informe Delors y que hemos revisado anteriormente, la UNESCO trata de sistematizar el concepto de calidad, hasta donde se desarrolló en ese momento. Comienza diciendo que: "*… las opiniones sobre la calidad de la educación distan mucho de ser uniformes en el plano del debate y la acción internacionales*", reconociendo que hay más de un enfoque sobre el tema. En plan de combinar estos enfoques, señala que "*…hay tres principios que tienden a ser ampliamente compartidos y pueden resumirse de la siguiente manera: necesidad de una mayor pertinencia, necesidad de una mayor equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de una persona como es debido*". (UNESCO, 2004)

Vamos a referirnos a estos principios que son generalmente aceptados. Primero, el tema de la pertinencia de los conocimientos, noción que ha estado presente desde antiguo en la educación y que la Conferencia Mundial de Jomtién refirió a la correspondencia entre las necesidades sociales y comunitarias y los objetivos y contenidos de la educación: cuando estos responden a las necesidades básicas de aprendizaje, se dice de ellos que son "pertinentes". Desde la Convención sobre los Derechos del Niño, se ha hecho hincapié en que los planes de estudios tengan en cuenta el contexto local y el medio sociocultural de los estudiantes, para que atiendan, en la medida de lo posible, las necesidades y prioridades de los alumnos, sus familias y sus comunidades. La UNESCO recoge ese concepto como distintivo de la calidad de la educación.

La pertinencia de objetivos y contenidos es una cuestión importante, vista no solamente desde el sujeto del aprendizaje, los niños, niñas y adolescentes, sino, también, desde las políticas nacionales, pues los gobiernos están interesados en que sus sistemas educativos doten a sus ciudadanos de las competencias necesarias para poder insertarse en la economía mundial, cada vez más competitiva, y así impulsar el desarrollo de sus propios países. El documento que comentamos recomienda buscar equilibrio entre las demandas individuales y las globales, entre la adecuación de la educación con la realidad sociocultural de las y los alumnos y con las necesidades del país en su conjunto.

Dicho de otra forma, la mirada sobre la calidad es distinta cuando el punto de vista son *los alumnos*, que cuando es el *sistema de aprendizaje*. Mirada desde los niños, la calidad se refiere a la acción de maestros y maestras, que deben atender a las formas de aprender de sus alumnos hoy. Mirada desde el sistema, la calidad implica contar con una estructura de apoyo dada por las políticas educativas y que comprende la promulgación de leyes, la distribución de recursos y los sistemas de medición de los resultados del aprendizaje.

Otro de los elementos comúnmente aceptados en los enfoques de calidad, es el referido a posibilitar el acceso de todos a buenos resultados educativos. Es la dimensión de la equidad, tan frecuentemente mencionado en los pactos internacionales por los derechos humanos, en los que subrayan que los gobiernos son responsables de que todos los niños tengan una educación de calidad. Esta preocupación por la equidad busca mayor igualdad en los resultados del aprendizaje, acceso a la educación y la permanencia de los niños en las escuelas. Estos enfoques consideran que una educación mediocre es una fuente de desigualdades sociales, por lo que consideran que calidad es que todos logren los aprendizajes deseados. Calidad e igualdad están totalmente vinculadas. "*La calidad de la educación o es para todos o no es calidad*", sentenció en 1996 un documento centroamericano, encargado por la UNESCO a connotados especialistas. (Arrién, Bernal, Ooijens, Picón, & Thybergin, 1996)

La UNESCO reconoce en este documento, que el enfoque de los derechos es el más importante, desde que la Convención sobre los Derechos del Niño estableció como su objetivo principal el desarrollo educativo del individuo, indicando que éste comprende el desarrollo pleno de sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas. Lo hemos señalado páginas arriba. Las consecuencias que la Convención ha tenido

para el contenido como para el proceso de la educación, son de enorme trascendencia, pues marcan el sentido de la calidad de la educación.

La UNESCO plantea en el Informe que estamos comentando, un marco general de referencia para analizar la calidad de los sistemas educativos, considerando cinco elementos clave o dimensiones esenciales que tienen influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos elementos son: los educandos y sus características, el contexto en el que está inmerso el sistema educativo, los aportes facilitadores de la enseñanza-aprendizaje, el proceso mismo de la enseñanza y el aprendizaje y los resultados que se alcanzan. Revisemos, brevemente estas dimensiones, que nos ayudarán a tener una mirada amplia de la calidad y los factores que están asociados con ella.

Las características de los educandos

La calidad de la educación depende de la atención a las características con las que llegan a las aulas los educandos. Señalamos ya anteriormente, que los alumnos y alumnas llegan a la escuela con ventajas y desventajas que dependen del contexto socioeconómico del que proceden, de su estado de nutrición y salud, del lugar donde viven, de su cultura y religión, al igual que de su experiencia anterior de aprendizaje. Si ustedes son capaces de tomar en cuenta esos factores, van a lograr buenos resultados en forma y rapidez. La calidad de esos resultados estará, pues, estrechamente ligada al tratamiento diferenciado que den a sus estudiantes, especialmente para compensar las deficiencias con las que lleguen a su vida escolar.

El contexto

Algunos elementos del contexto en el que se encuentra su escuela, pueden tener una importante influencia en la calidad de la educación. Si se encuentra en un medio generalizado de pobreza, es altamente probable que encuentren limitaciones por la escasez de recursos que afectarán varios aspectos del desenvolvimiento de su escuela. Podría ser que sus alumnos –no dejen nunca de averiguarlo- tuvieran que compartir su asistencia a la escuela con actividades de trabajo para contribuir al ingreso familiar.

Decíamos líneas arriba que, mirando la calidad desde los sistemas de aprendizaje, influirán en ella la existencia o no de políticas educativas que regulen los objetivos, las normas, los contenidos de la educación y políticas de desarrollo social que establezcan medidas compensatorias en lo inmediato y estratégicas en el mediano plazo, para superar las limitaciones de la pobreza.

Es claro que se requieren condiciones mínimas de equidad para asegurar la educabilidad de los niños. Por un tiempo se creyó que la escuela podría compensar todas las limitaciones pre-escolares, pero no es así, por lo que, en condiciones de pobreza, la educación no tendrá éxito a menos de ser parte de una estrategia multisectorial para mejorar, simultáneamente, otras condiciones de vida de las familias.

Los aportes facilitadores de la enseñanza-aprendizaje

La calidad de la educación estará también en función de los recursos disponibles para apoyar el proceso educativo, tales como maestros, libros de texto y materiales didácticos. La buena administración de los recursos materiales (libros de texto, materiales pedagógicos, aulas, bibliotecas, instalaciones escolares) y los humanos (directores, administradores, personal de apoyo, supervisores, inspectores y, sobre todo, los docentes), da sustento al proceso de enseñanza-aprendizaje y constituye una dimensión complementaria importante de la calidad de la educación.

El proceso de enseñanza y aprendizaje

En la calidad tiene efecto definitorio la relación directa de los maestros y maestras con los alumnos y alumnas, sus estilos de enseñanza, las estrategias para la organización de situaciones de aprendizaje, el uso del tiempo y de los espacios de aprendizaje, los métodos y técnicas de evaluación, es decir todo cuanto acontece, principalmente, en el aula.

Los resultados

La evaluación de los resultados permite emitir un juicio sobre la calidad de la educación, teniendo en cuenta tanto los aprendizajes cognoscitivos, como los actitudinales y valorativos, los referidos en los cuatro pilares del aprendizaje. Los resultados tienen que estar previstos en los objetivos fijados, pues nadie puede evaluar aquello que no se propuso lograr: la calidad se busca intencionalmente, no es algo que acontece por azar.

"*Este marco de cinco dimensiones* – dice el documento- *constituye un medio para organizar y entender las diferentes variables de la calidad de la educación. Es exhaustivo porque considera que la calidad de la educación engloba el acceso a ésta, los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados, según modalidades que dependen a la vez del contexto y de la diversidad y calidad de los aportes disponibles*".

Ténganlos ustedes presentes, maestros y maestras, cuando participen en conversaciones y en análisis sobre la calidad de la educación. Cuando alguien les pida referirse a la calidad de la educación en su escuela, no dejen de revisar cada uno de estos cinco aspectos.

La educación de calidad: un asunto de derechos humanos - 2007

La visión sobre la calidad en el Informe de Seguimiento de la EPT del año 2005, muestra orientaciones generales para todo el mundo. Dos años más tarde, la misma UNESCO, por intervención de su Oficina Regional para América Latina y El Caribe (OREALC), realiza esa reflexión desde la perspectiva de nuestros países latinoamericanos.

Después de cuatro años de lanzado el Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe, las más altas autoridades regionales volvieron a reunirse en Buenos Aires, Argentina, en el mes de marzo de 2007, con el objetivo de dar seguimiento y revisar los logros, dificultades, desafíos y lecciones aprendidas en el desarrollo del Proyecto, específicamente en relación con tres temas: la calidad de la educación, su financiamiento y el rol de los docentes. La UNESCO preparó un documento base de discusión para esa reunión (UNESCO/OREALC, 2007), en el cual el tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades de toda la población, en el acceso al conocimiento.

La educación de calidad para todos a lo largo de la vida, de acuerdo con este documento, enfrenta en la región latinoamericana, al menos cuatro desafíos importantes: a) cómo puede la educación hacer una contribución efectiva al crecimiento económico como factor clave que afecta al bienestar de las personas; b) cómo puede contribuir a la reducción de las desigualdades sociales y convertirse en un verdadero canal de movilidad social; c) cómo puede ayudar a combatir la discriminación cultural, la exclusión social, y prevenir la violencia y la corrupción; d) cómo puede contribuir a una mayor cohesión social y al fortalecimiento de los valores democráticos. El documento se refiere a la calidad de los sistemas educativos, pues los resultados que se esperan se encuentran en el nivel macro. Sin embargo, cada uno de esos cuatro desafíos puede ser asumido en el nivel institucional y en el aula, con lo que esta visión refuerza la idea de que los resultados de la educación no se pueden valorar con la sola consideración de los aprendizajes cognoscitivos: estos tienen que servir para algo más en la vida, pareciera decir este documento.

Vista así la calidad de la educación, pese a los avances realizados en varios aspectos, todavía existe un buen camino a recorrer para lograrla, particularmente cuando se trata de la población que vive en condiciones de pobreza, en la región latinoamericana. No olviden que, en el pensamiento de la UNESCO, no habrá calidad sin equidad.

La OREALC declara, también, que la calidad de la educación no puede ser sinónimo de *eficiencia y eficacia*, enfoque que ha sido impulsado por quienes consideran que esos requerimientos que prevalecen en la economía, se aplican también a la educación. Ese fue el pensamiento de algunas corrientes llamadas “eficientistas” que dominaron el panorama de la región durante la década de los años noventa, bajo el impulso del Consenso de Washington[9]. Según esas corrientes, a la educación había que aplicarle las mismas reglas que a un bien económico: debería producir

9 El término “consenso de Washington” se usa para describir un conjunto de diez medidas específicas de política económica que fueron impuestas para superar la crisis de los países en desarrollo, a comienzos de los años 90. Se denomina así por ser medidas acordadas por diversas instituciones que tenían su sede en la ciudad de ese nombre, tales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos. La expresión se conoce como sinónimo de una economía basada exclusivamente en las leyes del mercado de la oferta y la demanda. Estas medidas causaron el empobrecimiento de gran parte de la población latinoamericana.

resultados con la menor inversión posible, es decir, debería ser eficiente. Este concepto pareció útil en los períodos críticos de las economías del continente, cuando se produjeron restricciones para la inversión social, como ocurrió en la década de los ochenta y era necesario exigir que con los menores recursos posibles se obtuvieran el máximo de resultados. Esto llevó, incluso, a propiciar el desentendimiento del Estado de sus responsabilidades y obligaciones como garante del derecho a la educación. Movidos por la creencia de que la iniciativa privada, regulada por las leyes del mercado, era mejor administrador que el Estado, los organismos financieros internacionales impulsaron procesos de privatización de la educación, bajo etiquetas de autonomía y municipalización. Quienes así pensaron, olvidaron que la educación es un derecho de las personas y no un bien de uso o mercantil, sujeto a las leyes de oferta y demanda del mercado. (Coraggio & Torres, 1997) (López Guerra & Flores Chávez, 2006)

Ese enfoque, impuesto con fuerza en la década de los noventa, ha llevado a muchas instituciones, e incluso Ministerios de Educación, al equívoco de confundir la calidad con la eficiencia. Se considera que cuantos más años permanezca un niño en la escuela –cosa muy deseable, por otra parte- tanto más calidad tiene un sistema educativo. Aunque es verdad que una buena educación atrae a las familias y contribuye a que los niños permanezcan más tiempo en las escuelas, no se pueden confundir ambos conceptos. Esta es una tendencia de calidad que es reconocida, por ejemplo, por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, de México, con el nombre de "tendencias de los indicadores básicos", que explica así: *"No hay que perder de vista, sin embargo, que un buen sistema educativo no sólo debe lograr que sus egresados tengan niveles de aprendizaje elevados, sino que también debe brindarse a todos los niños y jóvenes en edad de cursar la educación, y llevarlos a todos hasta el fin del trayecto escolar estipulado. Si se tiene presente lo anterior se aceptará que cobertura y eficiencia terminal, entre otros aspectos atendidos por los indicadores más conocidos, son dimensiones fundamentales de la calidad o, si se prefiere, del derecho a la educación".* (INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN, 2008)

La calidad, basada en una perspectiva de derechos –como lo propicia la UNESCO en este documento- tiene una visión más comprehensiva, pues toma en cuenta las siguientes dimensiones: *respeto de los derechos, relevancia y pertinencia de los aprendizajes, equidad y eficiencia y eficacia*. Obsérvese que estas dos últimas, se incluyen como parte del concepto de calidad, pero junto a otras varias que son exigidas por el respeto a los derechos de las personas.

Comentemos, brevemente, el significado de esas cinco dimensiones de la calidad, que en alguna forma repiten lo que ya se ha dicho anteriormente, pero que este texto profundiza, particularmente, al establecer con claridad que no es suficiente tan sólo que todos tengan acceso y se mantengan en una escuela, para que ésta sea de calidad, sino que es necesario que en ella alcancen las capacidades necesarias para habilitarse en el ejercicio de los otros *derechos humanos,* para "desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo". Dos son, al menos, los avances conceptuales importantes del enfoque de derechos para comprender qué es calidad en educación. El primero, implica que, respetarlos –como pide el concepto integral de calidad- significa que niños, niñas y adolescentes se transforman de objetos de

educación, enseñanza y transmisión cultural, en sujetos de esos procesos. Significa poner la educación, los sistemas educativos, las escuelas y las aulas, en función de las personas y no de las demandas de una sociedad cambiante ni de la economía, llena de intereses contradictorios. El enorme cambio que representó la Convención sobre los Derechos del Niño fue romper con el concepto de "minoría de edad" que prevalecía en las relaciones de la sociedad y el Estado con los niños, niñas y adolescentes, para convertirlos en ciudadanos desde el primer momento de su existencia. Ciudadanos en formación y sujetos de derechos, no objetos de la protección filantrópica del Estado. El segundo avance es que los Estados, al adoptar la Convención, se reconocen garantes de esos derechos, entre ellos el de la educación, no actores paternalistas y filantrópicos de servicios educativos para todos, cuando les alcancen los recursos, sino responsables de procurarlos como una prioridad exigible. Esto hace una gran diferencia con las ideas prevalecientes hasta ese momento. (García Méndez, 1997)

Para la región latinoamericana, el enfoque de los derechos humanos traza un horizonte ético de exigencia: la calidad no es minimalista, no se contenta con la educación básica, postulada para todo el mundo por la Educación para Todos, sino que demanda mayores niveles educativos para todos, por lo que la aspiración de la educación secundaria forma parte de la exigencia de calidad, una vez que la gran mayoría de los países de la región, entre ellos varios centroamericanos, ya universalizaron la educación básica. Así lo pide, además, el fortalecimiento de las democracias en la región, así como el incremento de la productividad para el desarrollo de los países.

La *relevancia* de la educación, es otra de las dimensiones de la calidad. Tiene que ver con las finalidades de la educación, las cuales debieran siempre responder a las aspiraciones de toda la sociedad y no solamente a los de ciertos grupos de poder que la controlan. Ustedes, maestros y maestras se van a preguntar a menudo, si no lo han hecho ya: ¿para qué le sirve a estos niños y niñas lo que les estamos enseñando? Cuando se formulan esa pregunta, quiere decir que están preocupados por la relevancia de su enseñanza, por saber si están desarrollando las competencias necesarias para ese momento y ese contexto determinados y si la educación que les ofrecen, habilitará a sus alumnos y alumnas para participar activamente en su entorno y en la sociedad más amplia en la que éste se inscribe. Una educación para la vida es la aspiración de calidad, que se consigue mediante un currículo relevante y significativo para toda la población.

Cuando el documento se refiere a la *pertinencia* de la educación, para considerarla de calidad, postula fundamentalmente una pedagogía de la diversidad, que reconoce la necesidad de que ésta sea significativa para personas de distintos estratos sociales, diversas culturas y diferentes capacidades e intereses. Los países de la región centroamericana están ocupándose cada vez más de la educación intercultural, consultando a los líderes regionales y étnicos de su territorio[10]

10 El Seminario "Voces de la experiencia y fundamentos éticos y técnicos para una educación intercultural en Costa Rica" (23 de julio 2008) reunió a representantes educativos donde se expusieron y demostraron las diferencias culturales existentes entre estudiantes de todo el país. Los participantes solicitaron a las autoridades educativas contextualizar el currículo educativo. La Educación Intercultural Bilingüe es una de las cuatro estrategias del sistema educativo guatemalteco.

Una educación de calidad es flexible para adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes y de su medio social y cultural, al mismo tiempo que les permite apropiarse del mundo, sin perder su propia identidad. Es decir, que logra el equilibrio entre lo local y lo mundial, para convertir a los alumnos en ciudadanos del mundo, al mismo tiempo que en partícipes activos de sus comunidades. En alguna forma podríamos hablar de un "curriculo *glocalizado*".

El término "*glocalizado*" (Robertson, 2000) suena a nuevo ¿verdad? Tal vez ustedes no hayan escuchado, todavía, este término, aunque seguramente les es más familiar una expresión más corriente: "pensar globalmente y actuar localmente", que se dice de las empresas o instituciones que, pensando en todas partes, deben aprender a adaptarse a las peculiaridades de cada entorno. Si analizamos el término desde un punto de vista cultural, "glocalización" es la mezcla que se da entre los elementos culturales locales y particulares con los mundializados. Hoy es imposible abstraerse del mundo global, las fronteras se van borrando en la vida económica, política y social: con facilidad presenciamos y participamos en lo que pasa en todas partes. Pero al mismo tiempo, sentimos las demandas de la identidad propia, de lo cercano, para no dejarnos absorber por la cultura global. Curiosamente, en estos tiempos de globalización, hemos comenzado a aprender a respetar y valorar la diferencia.

Un curriculo "glocalizado" entiende el proceso de aprendizaje como un recorrido que transita dinámicamente entre el conocimiento local y global: lo primero, para poder responder a las necesidades del entorno cercano y lo segundo, para poder insertarse en la vida más allá de la propia comunidad. Si lo hace así, los objetivos y contenidos educativos serán pertinentes y la educación será de calidad.

Una educación de calidad no puede entenderse, como lo hemos mencionado ya en más de una oportunidad, si no está basada en la *equidad*. Lo que quiere decir que los maestros y maestras reconocen las características diferentes que tienen los niños y niñas en el ingreso a la vida escolar, para realizar un trabajo también diferenciado, que permita a todos alcanzar resultados educativos y no solamente a los que provienen de medios sociales mejor dotados. La escuela de calidad es una escuela inclusiva, no excluye a nadie del aprendizaje, sino que facilita a todos su logro.

La *eficacia y eficiencia* son, también, dos características básicas de la educación de calidad, a las que las grandes decisiones educativas de un país tienen que prestar especial atención. El derecho a la educación tiene que traducirse en resultados concretos, esto es indudable, hay que alcanzar los objetivos propuestos, los aprendizajes necesarios para la vida, pero sin olvidar que muchos de ellos, tal vez la mayor parte, no se miden con pruebas o exámenes. Como también es particularmente que la eficiencia muestre que las inversiones que se realizan, están produciendo los resultados que se esperan. Esta es una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas, Los Ministros de Educación de los países de la región tienen razón cuando se preocupan por los pobres resultados de aprendizaje obtenidos en las evaluaciones internacionales, especialmente en lectura, escritura y matemáticas. Pero no debe olvidarse que tan importantes como esos aprendizajes básicos para todo otro aprendizaje, lo son también la creatividad, la resolución de conflictos o el cuidado del medio ambiente así como la participación de los ciuda-

danos en la construcción de la vida democrática de sus países. No hemos de insistir suficientemente en esto, a riesgo de ser reiterativos

La UNESCO ha recogido en el documento que estamos comentando, las características más salientes de una educación de calidad, que los países aceptan. Sobre esa base, los Ministros firmaron la Declaración de Buenos Aires (PRELAC, 2007), donde ratificaron *"la necesidad de intensificar los esfuerzos para lograr una educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad"*.

Declararon: *"Que el principal desafío de la región es asegurar el derecho de todos a una educación de calidad a lo largo de la vida que sea relevante, pertinente, equitativa y, a través de una acción pública eficaz y eficiente. Este derecho es una opción ética que condiciona nuestro futuro y que ha de basarse en el principio de igualdad de oportunidades y en el derecho a la no discriminación, expresados en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza"*.

Formularon varias recomendaciones para hacer efectivo el derecho de los ciudadanos a aprender a lo largo de toda la vida, para que los Estados garanticen de manera efectiva el derecho a una educación de calidad, para que la educación respete la diversidad y busque la inclusión y la cohesión social, para que los Estados destinen mayores recursos financieros y los distribuyan más equitativamente, para que se diseñen políticas públicas sobre docentes con una visión de largo plazo.

La recomendación 6 se refiere a asuntos curriculares que tienen que ver con la relevancia y pertinencia de los contenidos de aprendizaje: *"Promover, en los currículos de todos los niveles y modalidades, la inclusión de contenidos y competencias que contribuyan:*

- *a la formación de ciudadanos éticos y responsables comprometidos con la construcción de un futuro sostenible,*
- *a la educación sexual, incluyendo la prevención del VIH/SIDA*
- *a la formación de actitudes para una vida saludable y la prevención de adicciones*
- *al manejo de una cultura científica y tecnológica.*
- *a la educación artística*
- *a la educación ambiental y al desarrollo sostenible"*

Los Ministros y Ministras de Educación pidieron "Definir criterios básicos de calidad para todos los centros educativos, sean públicos o privados, creando las condiciones necesarias para que los estudiantes alcancen resultados de aprendizaje equiparables, con independencia de su origen socioeconómico, étnico y cultural, y de las características de los centros educativos y su entorno. Asimismo, es necesario desarrollar mecanismos de acompañamiento y sistemas integrales de evaluación de la calidad de la educación". (Recomendación 8).

Con mucha claridad, los Ministros reconocen el rol central del docente para una educación de calidad, desde el cambio de enfoque de una educación de calidad

centrado en las personas, el rol del docente se reconoce como fundamental para el logro de los objetivos de calidad, por lo que recomiendan: *"Instalar el tema docente como un aspecto prioritario en la agenda de las políticas públicas de los países y generar alianzas entre los diferentes sectores que permitan crear las condiciones de trabajo necesarias para un adecuado desempeño, el bienestar de los docentes y la recuperación del prestigio de la profesión"*. (Recomendación 20)

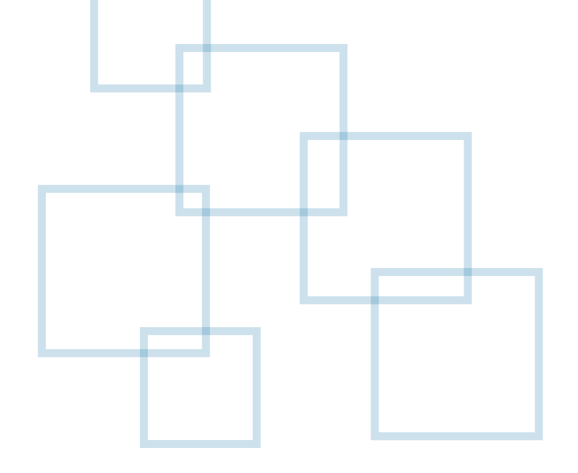
Las Conferencias Iberoamericanas de Educación

En el año 1988 se reunió en La Habana (Cuba) la I Conferencia Iberoamericana de Educación, que congrega anualmente, desde la segunda Conferencia que se realizó en 1992, a los Ministros y Ministras de Educación de Iberoamérica. En todas ellas, las máximas autoridades educativas de los países han expresado su preocupación por la existencia de políticas públicas que garanticen el acceso de todos a la educación y la calidad que ésta debe tener.

La Conferencia realizada en San Salvador, en el año 2008 ha planteado las "Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios". Conseguir una educación de calidad para todos los alumnos es uno de los objetivos de todas las metas formuladas en ese documento. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que promueve estas conferencias, señala que *"mejorar la calidad educativa es mejorar el sistema educativo, el funcionamiento de las escuelas, la preparación y el trabajo de los maestros, la colaboración de las familias y el aprendizaje de los alumnos, es decir, el conjunto de la educación escolar"*.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) da particular énfasis a resolver el problema del fracaso escolar en la escuela primaria, que en la mayor parte de los países de América Latina, se produce en el primer grado/año o segundo grado/año de la escuela: la repitencia en estos grados afecta, como mínimo, a un quinto de los niños y niñas de la región (OEI, 2008). Ha mostrado, también, que las deficiencias en la calidad de la alfabetización inicial y del inicio en las actividades matemáticas originan la repetición de los primeros grados y, en el largo plazo, el abandono escolar.

La calidad está afectada, de acuerdo a OEI, por la formación docente, que proponen mejorar mediante el desarrollo de un sistema que integre la formación inicial y continua con la carrera profesional docente. Han propuesto, también, la elaboración de indicadores educativos para la evaluación de los sistemas educativos y las escuelas. De hecho, tienen indicadores de logro específicamente para el rendimiento en algunas asignaturas, como lengua y matemáticas.



CAPÍTULO IV

LA CALIDAD SEGÚN LA PROPONEN LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN DE LA REGIÓN

Los Ministros y Secretarios toman en cuenta los compromisos internacionales y traducen las teorías y conceptos, en orientaciones de política educativa para que el sistema educativo tenga resultados cada vez de más calidad.

Estas orientaciones se contienen en documentos de diverso tipo: algunos los llaman "política educativa", otros, planes nacionales de largo aliento, que prácticamente todos los países tienen, y hay países que producen análisis sistemáticos sobre el estado de la educación.

La calidad de la educación en las políticas educativas de Guatemala

Guatemala reconoce que tiene una política de estado en materia educativa. Ello le ha permitido pensar en el largo plazo y acordar algunas orientaciones básicas que han permanecido ya por varios años, pese a los cambios que se realizan en la administración del Estado, cada período gubernamental.

Lleva adelante un proceso de reforma educativa desde el año 1997, cuando constituye comisiones especializadas con representación tanto del gobierno como de los pueblos indígenas para diseñar la reforma y ponerla en marcha.

El Ministerio de Educación elaboró en el año 2006 un documento específico sobre el Modelo Conceptual de Calidad Educativa (MINISTERIO DE EDUCACIÓN/DICADEEI, 2006) que el país adopta. Vamos a comentarlo brevemente.

Uno de los elementos esenciales del concepto de calidad del sistema educativo son los aprendizajes que se espera alcancen los estudiantes. "*La concepción que el Ministerio de Educación de Guatemala toma de los aprendizajes esperados es que son enunciados que establecen criterios claros, sencillos y medibles de lo que los maestros y maestras deben considerar como meta del aprendizaje de sus estudiantes, específicamente en dos tipos de contenidos: los declarativos (saber qué) y los procedimentales (saber cómo y saber hacer). Los contenidos actitudinales (saber ser), el tercero de los comprendidos en el currículo guatemalteco, son las orientaciones de naturaleza valorativa que se consideran importantes. Los aprendizajes esperados, por tanto, establecen las expectativas básicas*".

Como ustedes pueden apreciar el Ministerio sigue de manera muy estrecha el marco conceptual sobre la calidad propuesto por UNESCO y así lo menciona expresamente. Ratifica que el logro de la calidad tiene que realizarse con equidad, eliminando toda expresión de exclusión de partes de la población. De manera expresa determina que la calidad en Guatemala será analizada considerando estos tres elementos:

- El logro del aprendizaje de los estudiantes, que es el concepto clave de la calidad.
- El avance en los indicadores que miden la eficiencia interna de las escuelas.
- El avance en indicadores que miden el logro de educación con equidad en el país.

Basados en el marco de referencia planteado por UNESCO y que comentamos en el capítulo anterior, el Ministerio de Educación de Guatemala ha definido tres tipos de condiciones para alcanzar la calidad educativa, con las cuales guía sus decisiones de política educativa y la gestión ministerial.

Por una parte, reconoce condiciones estructurales que comprende el establecimiento de un sistema de aseguramiento de la calidad, la determinación de un Currículo Nacional Base, con estándares o criterios para evaluar el desempeño de los estudiantes, la puesta en marcha de un sistema de evaluación, el cuidado de la formación inicial de los docentes y la especificación de metodologías que respondan al contexto cultural de las aulas.

Por otra, establece condiciones técnicas para apoyar los procesos de aula, tales como la gestión escolar, el liderazgo pedagógico, proyectos pedagógicos enfocados a mejorar el aprendizaje y el sistema de formación de docentes en servicio.

Por fin, define recursos y servicios de apoyo en los que se incluyen aspectos como infraestructura física, libros de texto, bibliotecas, tecnología, alimentación escolar, entre otros.

La calidad está en el centro de todo, dice el Ministerio de Educación de Guatemala y explica las funciones de los elementos esenciales del modelo de calidad, utilizando una metáfora. Los aprendizajes esperados son como la cima de una montaña que hay que alcanzar; para ello se sirve de un mapa: el Currículo Nacional Base, contextualizado a nivel regional y local; para orientarse, señala que la brújula es la evaluación en el aula y la evaluación nacional, que permiten interpretar el mapa; el vehículo para subir a la montaña es la modalidad de entrega del conocimiento. Una metáfora muy sugestiva, que pone la responsabilidad más importante en el aula y en los docentes.

Basados en esos conceptos, el Ministerio desarrolla algunos programas específicos, en busca de la calidad propuesta para su sistema educativo. El Programa Aprendo, que tiene como líneas de acción la educación bilingüe intercultural, la expresión artística y corporal, la tecnología y valores y formación ciudadana. El Programa Escuelas del Futuro se ha propuesto llegar hasta el aula con los cambios e innovaciones necesarias para tener una escuela de calidad.

GUATEMALA: ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS DEL FUTURO

1. Los Educadores (Director/a y maestros/as)

Son las personas que marcan - con su actitud de vida el ritmo y la armonía en el trabajo escolar, centrado especialmente en la persona y aprendizaje de las niñas y niños que asisten a la escuela.

Los educadores trabajan en equipo y juntos diseñan el proceso educativo de su escuela: el plan de trabajo donde se ponen de acuerdo para alcanzar objetivos comunes, que beneficiarán a los alumnos y alumnas, ayudándoles a alcanzar los estándares del mundo moderno y las competencias que marca el nuevo currículo de acuerdo al grado que cursan. Los maestros y maestras conocen perfectamente las competencias que sus alumnos y alumnas deben alcanzar en cada grado.

En el aula, el maestro y la maestra, se constituyen en motivadores orientadores del aprendizaje de los educandos. Ellos preparan su trabajo diario, de tal manera, que son los niños y las niñas los que, con el auxilio de diversos materiales, actividades de estudio y de la tecnología educativa, investigan, consultan, construyen y comparten sus conocimientos.

2. Clima de aprendizaje

En una EDF, los alumnos y alumnas crecen y estudian en un ambiente creativo, democrático y motivador. En éste, ellos/as manifiestan un gran deseo de aprender y lo hacen con gusto y alegría. El nuevo ambiente y el enfoque en el alumno impedirá en estas escuelas el aburrimiento y el tedio, porque el aprendizaje es significativo y el/la maestro/a está pendiente de cada uno en particular y le orienta para que avance en su proceso de aprendizaje.

3. Organización del aula

En una Escuela Demostrativa del Futuro los alumnos y alumnas están acomodados de tal forma que se facilita tanto el aprendizaje personal como el aprendizaje cooperativo (en pequeños equipos de trabajo). Los alumnos pueden estar sentados en mesas de trabajo formando grupos con 4 o 6 compañeros). Otras veces estarán en semicírculo para escuchar a los compañeros que comparten su aprendizaje.

En las EDF se cuenta con diversos materiales educativos, especialmente tecnológicos, los que son utilizados por los alumnos y alumnas para realizar consultas y comunicarse con alumnos/as de otras escuelas para intercambiar sus experiencias de aprendizaje y construir sus conocimientos.

Disponen de espacios adecuados para colocar los materiales de consulta bibliográfica, organizada por materias del conocimiento.

4. Infraestructura, mobiliario y equipo

La comunidad educativa procura y conserva la infraestructura, el equipo y el mobiliario en óptimas condiciones, cuidando siempre de la limpieza, pintura y ornamentación para crear un ambiente de trabajo que estimule y motive el aprendizaje y la participación. Esto requiere la colaboración de padres y madres de familia, alumnos, docentes y director.

En cada aula hay un recipiente para colocar la basura y se utiliza correctamente. También existe un depósito general, colocado en un sitio adecuado, evitando la contaminación.

Es importante contar con los implementos de limpieza necesarios para contar con un ambiente sano.

Para garantizar los bienes de la escuela, los padres y madres de familia, además de solicitar el apoyo a las autoridades de la comunidad, pueden organizarse en grupos para cuidar y evitar la pérdida por robo o siniestros. Para ello, además de contar con la circulación de la escuela, balcones, candados y alguna alarma que pueda alertar a los vecinos, cuentan también con extinguidores para casos de incendio

La calidad de la educación en las políticas educativas de Costa Rica

El Sistema Educativo Costarricense se desarrolla dentro de un marco de largo plazo establecido por la "Política Educativa hacia el Siglo XXI" aprobada por el Consejo Superior de Educación en el año 1994, en la que se reconoce que una educación de calidad involucra el proceso y los resultados que se obtengan de acuerdo con los fines de la educación, en tanto mantiene una oferta coherente con las necesidades, problemas y aspiraciones de los estudiantes, en relación con su entorno y el nuevo escenario económico y científico-tecnológico.

El objetivo de mejorar la calidad, junto con el de ampliar la cobertura de la educación secundaria, está explícitamente mencionado en el Plan Nacional de Desarrollo para el período 2006-2010. Para lograrlo, el Ministerio se ha propuesto realizar una reforma educativa integral que permita que los estudiantes adquieran y desarrollen el conocimiento, la sensibilidad y las competencias éticas, estéticas y ciudadanas necesarias para una vida buena y plena. Ello incluye el desarrollo de un modelo curricular que fortalezca la calidad y la pertinencia de la educación, el aprendizaje para la protección y convivencia en armonía con la naturaleza.

En consonancia con aquello, la acción estratégica del Ministerio se concreta en diez líneas estratégicas que guían la acción ministerial y se refieren a las siguientes categorías: Calidad de la educación, la educación como derecho (equidad), la calidad del cuerpo docente, la evaluación como instrumento de cambio, la gestión ágil, eficiente y amable, el equipamiento e infraestructura adecuados y un financiamiento adecuado y sostenible.

Las acciones en búsqueda de la calidad en la educación, se realizan para:

a. Lograr que los estudiantes aprendan bien lo que es relevante y pertinente en tres dimensiones: el conocimiento, la sensibilidad y las competencias científicas, históricas y sociales, lógicas y matemáticas, de comunicación y lenguaje.

b. Lograr que los estudiantes aprendan a saber vivir y saber convivir, mediante la adquisición del conocimiento, la sensibilidad y las competencias necesarias para una vida buena y plena: éticas, estéticas y ciudadanas. Supone aprovechar el arte y la cultura como formas de educación y la construcción de una cultura de derechos y responsabilidades.

c. Desarrollar la capacidad productiva y emprendedora de las y los estudiantes, con el cultivo de competencias para el mundo del trabajo, incluyendo el manejo de otros idiomas y de las tecnologías de la información y la comunicación.

d. Promover un estilo de vida saludable, en el marco de una relación armoniosa con la naturaleza y una educación para el desarrollo sostenible, en cuyo marco se incluye redefinir la 'educación física' .

Para concretar estas líneas de acción el Ministerio de Educación de Costa Rica ha optado por otorgar un carácter protagónico a los centros educativos, las escuelas, en todas sus medidas de política pública. En el año 2008, luego de un trabajo realizado por una comisión especializada en los temas de calidad, pertinencia y equidad de la educación, el Ministerio expresó su pensamiento sobre la calidad de la educación

en un documento aprobado por el Consejo Superior de Educación, que lleva por título: "El Centro educativo de calidad: eje de la educación costarricense" (CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN, 2008). Con los planteos realizados en este documento, se pretende dar un giro radical al funcionamiento de todo el sistema educativo en torno a la idea de hacer de la escuela el eje central de la calidad: *"todas las políticas educativas, las directrices que se emitan, los programas, la normativa que se dicte, los proyectos que se planeen y las acciones educativas que se ejecuten – así como cada gestión o acto administrativo que se realice – deben estar impregnadas de esta idea central; responder a ella y mantener siempre como su norte la construcción permanente, la consolidación, el fortalecimiento, la diversificación y el crecimiento de centros educativos de calidad para garantizar la excelencia en educación."*

En el pensamiento del Ministerio de Educación, compartido con amplios sectores de la sociedad, ninguna política que se defina tendrá sentido, si no tiene impacto en la calidad de los centros educativos.

Este planteo conlleva dos consecuencias inmediatas: por una parte, otorga a los centros educativos una mayor autonomía relativa con capacidades de decisión, participando en ello toda la comunidad educativa, con lo que se busca superar la visión político-burocrática de la gestión educativa y un control excesivo que impide la creatividad, la participación y la iniciativa de los centros educativos y de sus comunidades; por otra, otorga al Currículo Nacional Básico, el carácter de un compendio de los elementos curriculares básicos que deberá ser enriquecido y complementado mediante plan institucional de cada centro educativo. Las autoridades centrales dotarán de dirección y recursos a los centros educativos

COSTA RICA: PROYECTO ÉTICA, ESTÉTICA Y CIUDADANÍA

El Ministerio de Educación de Costa Rica, ha puesto en marcha un proyecto innovador sobre educación en ética, estética y ciudadanía dirigido a estudiantes de educación secundaria.

El proyecto busca desarrollar entre los estudiantes la sensibilidad, las destrezas y habilidades necesarias para enfrentar saber vivir y saber convivir, enfrentando los diversos dilemas que nos presenta la vida cotidianamente.

Estas destrezas y habilidades se fundamentan en la promoción de espacios y actividades que faciliten una mayor sensibilidad y apropiación de valores para saber elegir con criterio y libertad, lo que consideren bueno, correcto o éticamente valioso; lo que consideren bello o estéticamente valioso, no como categorías absolutas o estáticas, sino como categorías y criterios que se construyen tanto individual como socialmente en el proceso mismo de construcción de la identidad de las y los jóvenes. Estos son criterios básicos para fomentar una convivencia ciudadana centrada en el reconocimiento y el respeto al otro. Son además conceptos que se refieren a la recuperación y a la articulación de las actividades educativas vinculadas con: el disfrute, la apreciación, el conocimiento y la expresión del arte; la inclusión, tolerancia y respeto de lo diverso, la sana competencia en las prácticas deportivas, la identidad individual y colectiva, el fomento de liderazgos democráticos, apropiación y aprecio de los espacios de participación.

La educación que se busca en los centros es integral, trascendiendo cualquier visión solamente utilitarista: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir son los necesarios para cumplir los fines de la educación costarricense. Será relevante, atractiva "*cuando el aprendizaje que ahí se ofrece sea una aventura, un reto*" y será, también, contextualizada, construyendo identidad en un mundo complejo e interconectado. La educación de calidad que se postula se fundamenta en una filosofía de origen humanista, racionalistas y constructivista.

El concepto de calidad que adopta de manera explícita el Ministerio de Educación de Costa Rica, considera que la educación es responsabilidad de todos: del estudiante como sujeto activo y responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de la calidad de docentes y administrativos, de la comunidad educativa a la cual hay que empoderar. Y es efecto de una gestión educativa puesta en función del proceso educativo, mediante una gestión ágil, eficiente y amable, sustentada en la investigación educativa, la evaluación y la rendición de cuentas

En el marco del reconocimiento práctico al Derecho a la Educación, el Ministerio concibe como inherentes al concepto de calidad de la educación y como condiciones *sine qua non* para su consecución los principios fundamentales de relevancia, pertinencia y equidad.

La calidad de la educación en las políticas educativas de El Salvador

La calidad aparece como un eje transversal en el Plan Nacional de Educación 2021, el cual señala cuatro objetivos fundamentales para la educación salvadoreña: (a) lograr la formación integral de las personas; (b) asegurar que la población alcance once grados de escolaridad, correspondientes a la educación media; (c) fortalecer la educación técnica y tecnológica para asegurar que el país cuente con capital humano especializado y (d) propiciar el desarrollo de la ciencia y la tecnología en función del bienestar de la sociedad.

Formar integralmente a los salvadoreños y las salvadoreñas es el fin esencial de la educación: en lo físico, en lo emocional, en lo social, en lo moral y en lo espiritual. Tiene, además, una dimensión social: aprender a convivir con los demás.

Las orientaciones de política emanadas de la Comisión Presidencial para el Desarrollo de la Sociedad del Conocimiento, dio origen a la definición de políticas educativas para el período 2005-2021: acceso a la educación, efectividad de la educación básica y media, competitividad y buenas prácticas de gestión.

Puede decirse que el concepto de calidad se halla implícito en la búsqueda de efectividad de las instituciones educativas "*a fin de asegurar que los estudiantes adquieran las competencias adecuadas que les preparen para la vida: para desarrollarse integralmente como personas y desempeñarse con éxito en la familia, en el trabajo y, en fin, en la sociedad*".

La efectividad debe reflejarse, según el documento, en el mejoramiento de los rendimientos de estudiantes en pruebas nacionales o internacionales, aplicadas en áreas

básicas del conocimiento, tales como lenguaje, matemática, ciencias y estudios sociales. Las políticas emprendidas para mejorar la efectividad de la educación básica y media se refieren a los ambientes físicos que favorezcan el aprendizaje, el clima institucional que lo potencia, la provisión de docentes competentes y motivados, contar con un currículo al servicio del aprendizaje y la certificación y acreditación de los aprendizajes, mediante la evaluación.

Para mejorar los resultados de aprendizaje, el Ministerio de Educación centra la acción en las instituciones educativas[11], las que tienen la responsabilidad de implementar, de acuerdo a sus condiciones, un modelo educativo común. Para lograr buenos resultados, la política educativa salvadoreña establece que los procesos de gestión deberán apoyar los aspectos pedagógicos; estos se refieren al ambiente escolar, a las prácticas pedagógicas y al currículo. Los centros educativos desarrollarán procesos de autoevaluación, así como de evaluaciones externas. Otorga a la comunidad un rol de importancia para lograr escuelas proactivas, dispuestas al cambio y a la mejora continua.

Invitamos a todos los centros educativos a que utilicen este documento ya que brinda orientaciones concretas y de corto y mediano plazo para que las instituciones educativas alcancen un nivel educativo mejorado. El documento presenta tres capítulos:

La estrategia "Qué ruta tomamos", propone a los docentes orientaciones para planificar y organizar un ambiente propicio para aprender y alcanzar mayor efectividad, mediante "*procesos pedagógicos divertidos*", recomienda a los establecimientos educativos "*Procesos de gestión escolar efectiva*", fortaleciendo el rol del director como líder, la importancia de la organización del centro escolar y el trabajo con base en normas y procedimientos. Por último brinda a los docentes ideas sobre actividades vinculadas a un proceso de evaluación al servicio del aprendizaje.

La calidad de la educación en las políticas educativas de Honduras

La principal política educativa en Honduras y la más general, es la transformación del sistema educativo, en el marco del "Plan Estratégico del Sector Educación 2005-2015".

El Plan Estratégico ha sido formulado con enfoque de largo plazo, integrando las metas del "Plan Educación para Todos 2003-2015", que se constituyó en la estrategia más valiosa para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los compromisos adquiridos internacionalmente, luego de la Conferencia de Dakar. De hecho, este plan sirvió de base para el Plan Estratégico, en cuya elaboración participaron instituciones educativas de todos los niveles y modalidades y representantes de la Sociedad Civil y de otros organismos.

11 Ver explicación sobre la estrategia "Qué ruta tomamos" y documentos asociados como "Apoyo a la Asistencia Técnica", en la página web del Ministerio de Educación de El Salvador.

Por una educación de calidad desde y para los pueblos indígenas y afrodescendientes
Un programa en Honduras y Guatemala

El Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica PROEIMCA tiene un enfoque regional, gestionado por los Ministerios de Educación de Honduras y Guatemala, con apoyo de la cooperación internacional.

En el contexto global de la promoción y cumplimiento de los derechos humanos, los derechos del niño y los derechos de los Pueblos Indígenas, PROEIMCA desarrolla la Educación Intercultural Bilingüe como opción que posibilita a los Pueblos Afro-descendientes e Indígenas ejercer su derecho a una educación pertinente y de calidad.

El concepto de educación intercultural o intercultural bilingüe se refiere a una modalidad de educación basada en el mutuo conocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigida a todos y cada uno de los pueblos y de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo holístico e integral, que configura todas las dimensiones del proceso educativo, en busca de la erradicación de toda forma de racismo y discriminación. Se refiere a una educación orientada principalmente a abrir y mantener abiertos los canales de transmisión, adquisición, reproducción y desarrollo de las culturas, particularmente las que han estado ausentes de la educación oficial, junto con las otras culturas del país y del mundo. Con ello favorece el conocimiento de otros códigos de comunicación, conocimiento y comportamiento. Busca, para ello, el aprendizaje de otros códigos de referencia que permitan asimilar las diversas situaciones derivadas del contacto entre culturas. Por esto puede decirse que la educación intercultural es un «proceso que facilita la articulación armónica e integral de lo nuevo a partir de una matriz cultural propia» La educación intercultural o educación intercultural bilingüe, se reconoce por las siguientes características: toma como punto de partida el conocimiento de la cultura propia y la del otro; visibiliza valores y conflictos interculturales que hay que asumir y resolver; se dirige a todos los pueblos, a todas las generaciones y a todos los estratos sociales. En el caso de las poblaciones indígenas y afroamericanas, busca la preservación y el desarrollo de los idiomas originarios en pie de igualdad con el castellano.

Secretaría de Educación, Honduras

Las orientaciones de política de este Plan, que es integral, se refieren a todos los aspectos del sistema. Seleccionaremos solamente los aspectos que tienen más directa relación con la calidad de la educación. Aunque, como lo manifiestan los planes y las reformas educativas de la región, todo cuando se hace está orientado a mejorar la calidad de los resultados educativos.

El propósito del Plan es mejorar la pertinencia, cobertura y calidad del sistema educativo, transformándolo en todos sus subsistemas, niveles y modalidades. La búsqueda de pertinencia, lleva a formular estrategias que vinculen la educación a las necesidades de los sectores productivos y sociales del país, teniendo en cuenta las exigencias de la globalización y la competitividad. Sin embargo, propone atender las necesidades de educación intercultural bilingüe y de personas limitadas y superdotadas. Otorga prioridad a formas alternativas para la masificación de la prestación de servicios educativos, con impacto en el aula, en el entorno familiar, comunitario y social

El Plan determina la conformación de un currículo educativo nacional incluyente, con elementos humanistas, que afirmen la identidad nacional, formen en valores, equidad de género, criterios científicos productivos y educación ciudadana.

Toma en cuenta un enfoque de gestión por resultados, y señala la necesidad de generar instrumentos para el seguimiento, monitoreo y evaluación, en el contexto de un proceso de auditoría social y rendición de cuentas, hasta conformar un sistema de acreditación y certificación de la calidad de la educación nacional en sus diferentes subsistemas y niveles.

Los objetivos estratégicos y sus indicadores se estructuran en tres áreas programáticas que constituyen la parte operativa del Plan, que son: Eficiencia del sistema educativo, Infraestructura para el sistema y fortalecimiento institucional.

La calidad, en la concepción del Plan, es un componente del área de Eficiencia del sistema, dentro de la que se define la política curricular y se la desarrolla.

La calidad de la educación en las políticas educativas de Panamá

El Objetivo general del Ministerio de Educación en el Plan de Gobierno 2005-2009 es "cambiar el modelo educativo actual por un modelo de calidad, moderno, participativo y eficiente", en el que –como dice el Consejo Nacional de Educación (CONACED, 2006) - el estudiante encuentre oportunidades para desarrollar sus potencialidades, así como su espíritu crítico, creativo y emprendedor, con dominio de más de un idioma, en un entorno equitativo que reconoce la importancia de la diversidad cultural con énfasis en la formación en valores, actitudes y el carácter.

El Consejo entiende que "*una educación de calidad es aquella que desarrolla, en los individuos, las habilidades y capacidades para una inserción social y productiva en el desarrollo del país*". Es claro que no confunde la eficiencia con la calidad, pues, además de procurar matricular a todos los niños y niñas en el sistema y graduarlos a todos, orienta la acción de la política educativa a buscar que egresen con conocimientos, producto de aprendizajes significativos y que cuenten con las habilidades que se espera de ellos. Es decir, para que puedan desempeñarse como ciudadanos responsables, trabajadores y honestos.

PANAMA: CONECTATE CON EL CONOCIMIENTO
Una iniciativa de la Secretaría de la Presidencia de la República de PANAMÁ para la Innovación Gubernamental

Este Programa busca producir cambios cualitativos en la forma de enseñar y de aprender mediante comunidades de aprendizaje basadas en procesos de construcción de conocimiento. Los ejes centrales de la estrategia y del diseño del programa, son los tres siguientes:

2.1 Aprendizajes significativos
Adopta un enfoque constructivista del aprendizaje para los procesos de formación de docentes y la forma de aprender de los niños. Asume que –siguiendo a Ausubel- lo más importante en el aprendizaje es lo que el individuo ya sabe, y que todo nuevo conocimiento se construye a partir de las relaciones con el pre-existente.

2.2 Proceso de formación
Este proceso es dirigido a docentes, supervisores y directores de las escuelas que se van incorporando progresivamente al Programa. Es apoyado por un grupo de facilitadores representativos de diversas profesiones, culturas, regiones y experiencia, quienes son responsables de la calidad de los talleres, contenido, recursos, materiales, metodología organización y programa de trabajo.

Los maestros de las escuelas asisten a un centro de capacitación, habilitado con recursos para trabajar con los Mapas Conceptuales y los demás elementos, que contribuyen a adoptar dos cambios simultáneos: El dominio de tecnologías y herramientas, y el nuevo enfoque de aprendizaje significativo llevado a la práctica.

2.3 Aula de innovación y Red Nacional
El esfuerzo principal del proyecto se ha dirigido a identificar las escuelas que serán beneficiarias del proyecto en las diferentes etapas. Para el efecto se realizó una selección inicial de escuelas con condiciones de infraestructura apropiadas para establecer un Aula de innovación, y que representaran diferentes zonas geográficas y diferentes niveles de población.

Dos son las grandes orientaciones de política para lograr este objetivo. La primera es de orden pedagógico, para los estudiantes tengan las condiciones propicias para adquirir aprendizajes conceptuales, de procedimientos y actitudes significativos, que les permitan egresar con un perfil fundamentado en el Saber, Saber ser, Saber hacer, Saber convivir y Saber emprender. Esas condiciones se refieren a un proceso de aprendizaje dinámico, creativo e interactivo que den a los estudiantes la posibilidad de desarrollar actividades científicas y tecnológicas relacionadas con la generación y aplicación del conocimiento en las diferentes áreas del saber, con uso de las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de su aprendizaje. Para producir cambios cualitativos en la forma de enseñar y de aprender, Panamá ha desarrollado una estrategia nacional denominada: *"Conéctate al Conocimiento"*[12].

12 Ver una descripción de la iniciativa en http://www.conectate.edu.pa/

Este Programa establece una red nacional de conocimiento y colaboración entre las escuelas participantes, creando una comunidad de aprendizaje. Busca procesos de construcción de conocimiento que sustituyan a la prevaleciente tradición de memorización y repetición de información.

La segunda orientación, actualmente en marcha por el Ministerio de Educación, es la evaluación de los aprendizajes, con énfasis en altos estándares de calidad, de conformidad con el Plan Estratégico de Educación Integral 2005 - 2009. Para ello ha creado el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de los Aprendizajes (SINECA), que inició en el año 2008 con pruebas de logros en Español, Matemática y Ciencias Naturales, para tercero y sexto grado.

La calidad de la educación en las políticas educativas de Nicaragua

El Ministerio de Educación de Nicaragua inició hace unos años una profunda transformación del sistema educativo de su país, generando un amplio proceso participativo para obtener acuerdos y dar protagonismo a maestras y maestros en los procesos de cambio.

Como parte de ese proceso, que aún se encuentra en pleno desarrollo, el Ministerio de Educación ha propuesto en sucesivas aproximaciones[13] una estrategia global e integral, que busca fundar un modelo nicaragüense de calidad de la educación básica y media.

El Modelo adopta una estrategia de red que agrupa a todos los centros educativos en Núcleos Educativos de Calidad, conectados con diversos centros matrices, liderados por instituciones que cumplirán diversas funciones, tales como la investigación, la difusión de experiencias, la supervisión y la capacitación. Las unidades educativas enseñarán y aprenderán mutuamente a hacer las tareas y actividades con mejor calidad, en un proceso de permanente perfeccionamiento, en interacción entre sí y con los otros niveles estructurados territorialmente.

La estructura organizativa parte de la constitución de un Instituto académico de alto nivel que funcionará como centro nuclear mentor, alrededor del cual girarán las ocho Escuelas Normales del país y, en torno a cada una de ellas, las escuelas núcleo que articularán a otras satélites o periféricas. En una organizada relación centro-periferie se pretende que fluya la comunicación de los resultados de investigaciones, experiencias y la coordinación de la capacitación para que los centros educativos que están en la base, reciban atención metodológica y organizativa y las instituciones especializadas del Ministerio coordinen el proceso de planificación, organización, ejecución y evaluación del currículo, en las escuelas, siguiendo el modelo de influencia de unas escuelas sobre otras.

13 El documento que se utiliza para esta presentación es la versión16a. de un texto que es fruto de una construcción progresiva.

El modelo global e integral de calidad de la educación adoptado por Nicaragua propone una nueva manera de administrar la educación a nivel macro, nacional y regional y un nuevo modelo de gestión del curriculo, en el cual tres son los elementos centrales: los estudiantes, las maestras y los maestros y los Talleres de Evaluación, Planificación y Capacitación Educativa (TEPCE). El modelo de calidad considera que el primero de sus eslabones es la maestra y el maestro: de ella o él depende todo. El mejor curriculum en manos de maestros con bajo nivel de preparación, poco estimulados y sin autoestima suficiente, logra con dificultad alcanzar los objetivos de aprendizaje en los estudiantes. Por el contrario, un buen maestro adapta el curriculum, aún cuando éste no sea tan bueno. Una buena maestra, participa activamente en su TEPCE, aporta sus experiencias, y con el programa elaborado, asiste a su aula a darle vida al curriculum en los aprendizajes de sus estudiantes.

Los procesos del modelo de calidad nicaragüense, señalados en esta descripción, son, aún, procesos en construcción y no todos ellos están implementados.

En relación con el concepto de calidad de la educación nicaragüense, el Ministerio reconoce expresamente que no existe una definición universal y buena para todos, en todas partes y todos los países, ni siquiera dentro de Nicaragua. Declara que el concepto es relativo y que depende de las circunstancias presentes y destino futuro de los alumnos: el aprendizaje que es relevante y necesario para unos, puede no serlo para otros.

De manera general, la estrategia entiende la calidad como "*los diferentes espacios de aproximación o alejamiento entre lo que se enseña y lo que se aprende en la escuela, bajo la conducción y orientación de los docentes, y las necesidades, expectativas e intereses de los y las que aprenden, según la ubicación de cada quien en la estructura social*" (De Castilla, 2008).

La calidad se mide a través de pruebas, pues son los aprendizajes significativos y relevantes de los estudiantes los que se pueden observar y medir. Esto implica reconocer que todos los esfuerzos de la política pública deben apuntar a la persona que aprende y sus aprendizajes.

Como quiera que sea, hay determinantes socioeconómicos y culturales del concepto de calidad, el modelo declara que se requiere la definición de un concepto que tenga en cuenta tanto el nivel general de todo el país, como cada región, departamento, municipio y núcleo educativo, en específico Este sistema conceptual diferenciado, establecerá criterios para la formulación de conceptos de calidad particulares y específicos para cada una de esas circunscripciones territoriales y formulará indicadores y estándares para la observación, medición, seguimiento, mejoramiento y perfeccionamiento constante y permanente del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

NICARAGUA: LOS TEPCE, OPORTUNIDAD Y DESAFÍO

Juan B. Arríen, Ph.D.

Los Talleres de Evaluación, Planificación y Capacitación Educativa (TEPCE) tienen su historia y su experiencia. Nacieron allá por el año 1982, con la finalidad de proporcionar al proceso educativo en los niveles administrados por el Ministerio de Educación un acompañamiento sistemático apoyando y fortaleciendo el papel y quehacer de los maestros y maestras como puntales insustituibles de la calidad del aprendizaje de los estudiantes y como responsables del desarrollo y ejecución de los programas de estudio en sus respectivos centros escolares.

Para tal fin se organizan la forma, lugar, tiempo, tarea, mecanismos y finalidad, con el fin de reunir a los maestros diseminados en todo el territorio nacional y compartir con ellos la responsabilidad y alcance del proceso educativo nacional. Una vez presentes los maestros y maestras se organizan en grupos específicos: preescolar, multigrado, primaria regular, por áreas de estudio, etc.

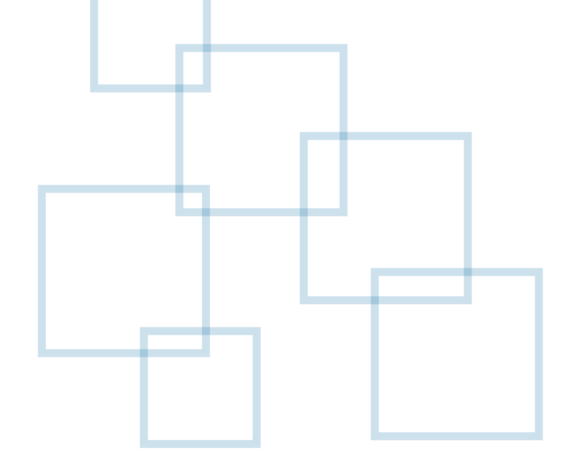
Teniendo presentes el plan y programas de estudios vigentes, correspondientes a cada nivel, la actividad se desarrolla en tres momentos:

a. El grupo evalúa el desarrollo y logros educativos alcanzados en ese período (un mes), con sus dificultad es, obstáculos y consecuencias.
b. Ese ejercicio aporta insumos concretos para planificar el quehacer del próximo mes retomando el ritmo que exigen los programas de estudio y enfrentando las dificul tades inherentes ya detectadas.
c. Estos dos momentos (evaluación y planificación) desatan un diálogo creativo entre los maestros, en el que se presentan experiencias exitosas en los procesos de enseñanza aprendizaje, formas de superar las limitaciones materiales y metodológicas encontradas, actividades orientadas a conformar equipos de trabajos y sanidad institucional en los centros, ajustar la fluidez de factores en la gestión pedagógica, etc. A la par se utiliza algún tiempo para dar a conocer alguna presentación más de carácter pedagógico, técnico, metodológico, psico-social, político, et c. todo lo cual constituye un proceso de capacitación entre pares, de maestro a maestro. Era una forma novedosa de activar la formación permanente de los maestros, en el contexto de una educación en pobreza impuesta por las circunstancias de escasez diversificada. En el fondo se pretendía activar y conjugar todos los factores asociados con la calidad de la educación.

……

Las circunstancias no fueron las más propicias para sacar el jugo a los TEPCE a favor de la calidad del quehacer educativo del maestro, pero constituyeron una experiencia socio-pedagógica original muy importante. Los TEPCE quedaron recogidos entre las experiencias pedagógicas pioneras del pasado.

Por ello es muy importante que los TEPCE sean conjuntamente la palabra del Ministerio y la palabra del maestro. Se trata de una relación de sujeto a sujeto en el amplio espacio pedagógico para compartir la construcción de la calidad de la educación en nuestro país. Los TEPCE son, a la vez, una oportunidad y un desafío. Tanto la oportunidad como el desafío tienen sus propias condiciones.



CAPÍTULO V

LA CALIDAD DESDE LA MIRADA DE LOS INVESTIGADORES

Sigamos explorando las diferentes miradas que se dan en relación con la calidad de la educación. Ahora es el turno de los investigadores. Comencemos diciendo que ellos, con sus trabajos, no han aportado mucho al concepto mismo de calidad, pues no es eso lo que ha sido objeto de su investigación. Lo que los investigadores educacionales han estudiado en los últimos 40 o 50 años en todo el mundo son las explicaciones que pueden darse al éxito de unos y el fracaso de otros, refiriéndose con esto a buenos o malos resultados escolares, medidos por los logros en los aprendizajes de sus alumnos. Es decir que, pese a las declaraciones y las aclaraciones que estos estudios hacen sobre el concepto de educación, se han concentrado en aquello que es posible medir, de alguna forma: los aprendizajes en ciertas disciplinas consideradas básicas, medidos mediante pruebas.

Esperamos que haya quedado claramente explicitada en las páginas anteriores de este libro, la naturaleza compleja del concepto de calidad de la educación y la insuficiencia de los aprendizajes cognoscitivos como criterio único para formular apreciaciones valorativas sobre ella. Sin embargo, que la consideración de una de las dimensiones de la calidad sea insuficiente, no invalida la hipótesis de que los factores que están incidiendo de manera positiva en los resultados cognoscitivos del rendimiento escolar, influirán, también, de manera significativa en el logro de otros objetivos educativos que expresan las otras dimensiones de la calidad. Ese es el valor que tiene la presentación de los resultados de numerosas investigaciones en las líneas que siguen a continuación.

Sintetizar algunos de los hallazgos de los investigadores, puede contribuir a que se tomen mejores decisiones en el aula, en las escuelas, en los sistemas educativos, en general. Corresponde a los maestros y maestras, especialmente en el curso de su proceso formativo, tomar debida nota de estos hallazgos para que en su actuación futura, ponderen la importancia de dedicar sus esfuerzos a profundizar en las recomendaciones que formulan los investigadores. La pregunta que ustedes se harán, seguramente, es por qué si existe tanta información y conocimiento, los sistemas educativos de nuestros países siguen adoleciendo de falta de calidad. Es claro que no es por falta de saber lo que se tiene que hacer. Si se pusiera en práctica solamen-

te el treinta por ciento de lo que hoy la investigación educativa nos ha descubierto, de seguro que tendríamos menos quejas sobre la educación en nuestros países. Lo cierto es que todavía no se ha resuelto la falta de comunicación entre investigadores y tomadores de decisiones, por una parte y, por otra, que aún muchas decisiones se toman por intuición y no basadas en los avances del conocimiento que produce la investigación.

Los estudios que sintetiza Brunner (Brunner & Elacqua, 2003), a nivel internacional, los que presenta de forma sistemática Javier Murillo (Murillo Torrecilla, 2003)[14], el novedoso estudio de Bellei sobre éxito escolar en escuelas pobres (Bellei, Raczynski, Muñoz, & Pérez, 2004), los que fundamentan los análisis de CEPAL (CEPAL, 2007), los que reporta el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe – PREAL (Barber & Mourshed, 2008) y el realizado recientemente por Vegas y Petrow para el Banco Mundial (Vegas & Petrow, 2008) se refieren al éxito escolar valorado por los resultados en pruebas de conocimiento. Al declararlo, los investigadores, particularmente los latinoamericanos, como se dice corrientemente, "se curan en salud" y reconocen que la investigación necesita desarrollar otro tipo de instrumentos para valorar la formación integral. Haremos abstracción, por el momento, de las fuertes críticas que se han formulado y de la discusión que ellas han generado, sobre los aspectos metodológicos de muchas de estas investigaciones, su herencia positivista y su sesgo por concebir la calidad solamente a partir de la medición de conocimientos (Sandoval & Barrón, 2007). Nos concentraremos en la amplia coincidencia que tienen estos estudios sobre algunos factores clave que tienen incidencia en el éxito escolar y que pueden servir a maestras y maestros para cumplir su responsabilidad profesional de contribuir a una educación de calidad para todas y todos sus estudiantes, conociendo mejor qué aspectos debieran ser tenidos en cuenta para ello.

De forma deliberada, nos vamos a concentrar en la revisión solamente de los factores de efectividad al interior de la escuela, aún a sabiendas de que existe amplio consenso entre los especialistas e investigadores, como dice Brunner, en reconocer el poder explicativo de otros dos factores que influyen definitivamente la educación efectiva: el entorno familiar de los alumnos y la calidad de la comunidad donde residen. Ya en capítulo anterior hemos dejado sentada la influencia que tienen las variables extra-escolares sobre el logro de la calidad[15]. La investigación reconoce que en la escuela pueden actuar algunos factores como mecanismos compensatorios de las desventajas sociales previas y concomitantes, que no pocos estudiantes llevan a la escuela, de tal manera que todos, sin exclusiones, puedan adquirir las competencias hoy consideradas básicas para el desarrollo pleno de la ciudadanía social. Como vamos a verlo con algo más de detalle, estudios en escuelas con desempeños destacables en contextos socioeconómicos adversos, como los realizados en Chile por Bellei y por Cadiz y Martinic (Cádiz & Martinic, 2007) muestran que es posible lograr resultados de calidad en escuelas ubicadas en sectores sociales de pobreza, si es que se potencian algunos de esos factores compensatorios.

14 *"Aunque ya queda lejos la conceptuación de la eficacia como rendimiento en Matemáticas o Lengua, es necesario seguir insistiendo en este aspecto. Eficacia no sólo implica valor añadido del rendimiento en lectura, comprensión o cálculo, también afecta a la felicidad de los alumnos, a su auto-concepto o a su actitud creativa y crítica. Aquí el reto es de la investigación, que cuente con instrumentos para poder medir esta realidad".* (Murillo Torrecilla, 2003).

15 Ver el Capítulo 2.

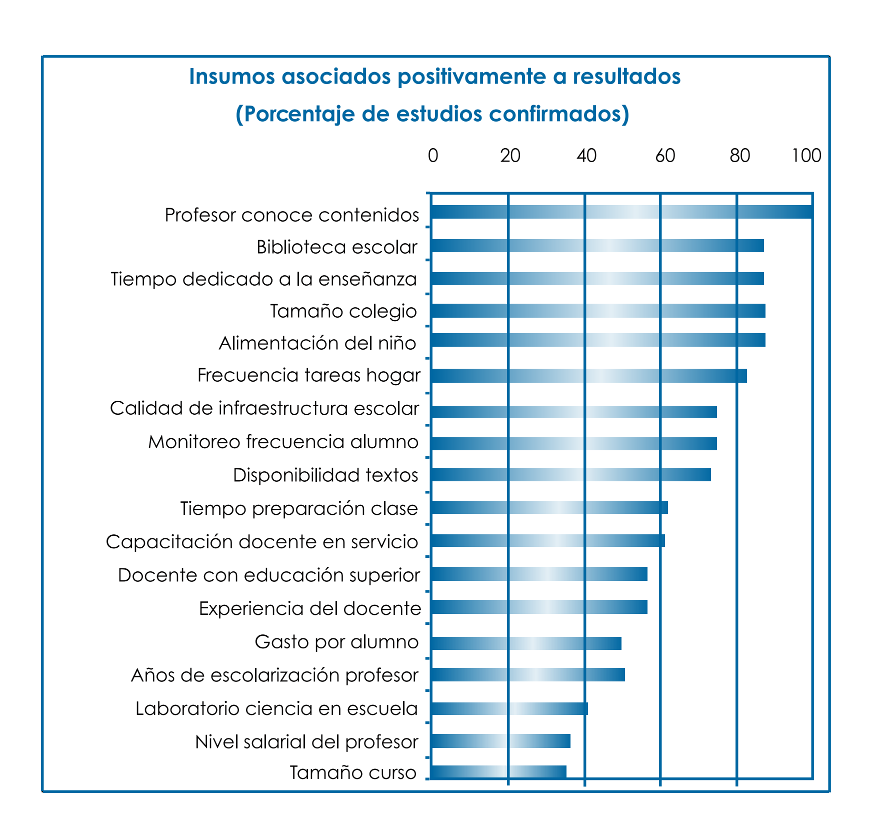
Los conceptos y resultados de investigaciones reportados en este capítulo se basarán en los autores y documentos mencionados al inicio, en las notas de pie de página, y pido comprensión a las y los lectores por no mencionar siempre la fuente de todos y cada uno de los aportes que voy a resumir, en lo que sigue, para evitar proliferación de notas.

Los buenos resultados: efecto de un conjunto de factores

La primera comprobación que se realiza y se desprende de los estudios es que no es posible atribuir a un solo factor aislado los buenos resultados escolares. Estos se producen como efecto combinado de un conjunto de elementos concatenados que operan eficazmente en un centro escolar, desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno, produciendo en conjunto los buenos resultados, sin que se pueda atribuir a uno solo de ellos el peso principal. ¿Cuáles son esos factores?

Brunner reporta los resultados de una revisión efectuada por Fuller y Clarke (1994), sobre la base de más de 300 estudios realizados a nivel internacional, que han identificado los elementos que afectan el rendimiento de los alumnos. El Gráfico 1 enlista, de acuerdo con el porcentaje de estudios que señalan uno de los factores asociados, elementos que corresponden tanto al docente, como a la infraestructura y disponibilidad de recursos en la escuela y a factores extraescolares que aparecen asociados en esos estudios.

Gráfico 1



Si tomamos en cuenta no ya lo que la investigación ha encontrado a nivel internacional, sino los hallazgos de diez investigaciones realizadas en América Latina, podemos descubrir casi los mismos elementos. Javier Murillo ha identificado varios conjuntos o categorías de elementos, presentes en menor número de investigaciones, pero que representan mejor la realidad centroamericana. Los factores se clasifican en tres categorías: la escuela, otros el aula y el personal docente.

El conjunto de factores asociados al éxito en el aprendizaje de los alumnos se especifica en el Gráfico 2. Tienden a destacarse los elementos que se relacionan con la acción del maestro. Por ejemplo, ocho de las diez investigaciones señalaron el clima del aula y la metodología didáctica como factores que dependen de la acción del docente y que se hallaron asociados al buen rendimiento escolar. Buenas relaciones maestro/alumno y altas expectativas de los maestros sobre sus estudiantes, fueron señaladas por la mitad de las investigaciones como factores que inciden en el éxito escolar. Igual hallazgo hicieron Brunner y Elacqua en su revisión de las investigaciones internacionales. Si el maestro o maestra no creen que sus alumnos pueden rendir y muy bien, buena parte de la batalla del aprendizaje está perdida.

Gráfico 2

Número de investigaciones que mencionan cada factor (sobre 10)	
FACTORES DE ESCUELA	
Clima escolar	9
Recursos de la escuela	8
Metas compartidas	8
Infraestructura	7
Participación de la comunidad educativa	7
Liderazgo	7
Gestión económica del centro	6
Trabajo en equipo	5
Planificación	5
Autonomía del centro	3

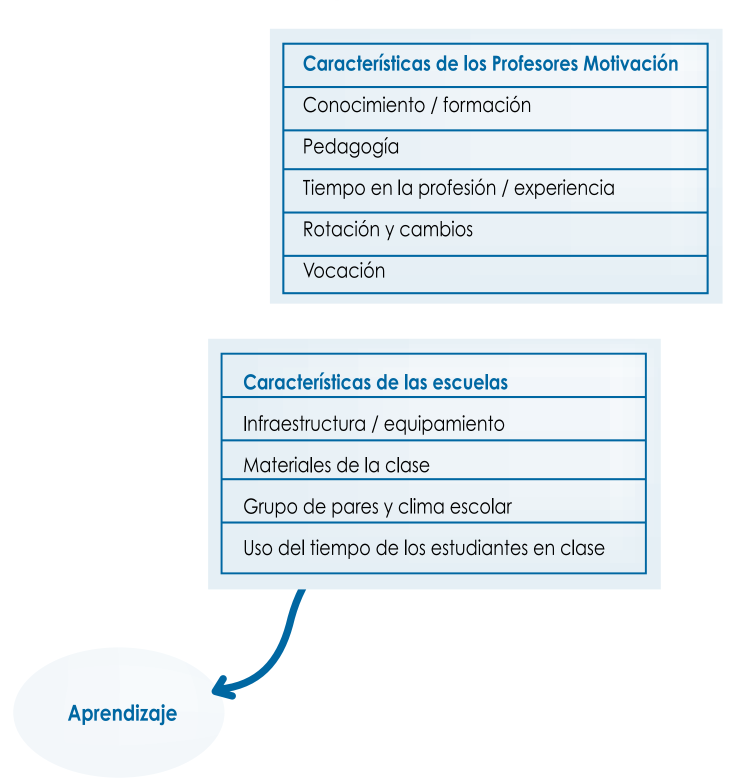
FACTORES DEL AULA	
Clima del aula	8
Metodología didáctica	8
Dotación y calidad del aula	5
Recursos curriculares	5
Planificación docente	4
Mecanismos de seguimiento y evaluación del rendimiento	4
Ratio maestro/alumnos	3
FACTORES ASOCIADOS AL PERSONAL DOCENTE	
Estabilidad	7
Implicación	7
Altas expectativas	5
Experiencia	5
Relación Maestro-alumno	5
Formación continua	4
Refuerzo positivo	4
Cualificación del docente	3
Condiciones laborables del profesorado	2

Observando estas dos listas, se constata que algunos factores aparecen más frecuentemente asociados a los buenos resultados, que otros, en un caso en porcentajes, en el otro, en números absolutos.

El estudio realizado recientemente para el Banco Mundial por Emiliana Vegas y Jenny Petrow identifican también un conjunto de factores tanto del lado de la familia y los propios estudiantes, como del lado de la escuela misma.

Gráfico 3

FACTORES ESCOLARES QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE



Fuente: Vegas, E. y Petrow, J.. Raising Student in Latin America The Challenge for the 21st Centuty, 2008
Traducción: J. Rivera

Aparece claro del análisis de estos documentos, que reflejan los hallazgos de un muy buen número de investigaciones, que los buenos resultados obedecen a la convergencia de un conjunto de factores, sin que sea posible aislar el efecto de uno solo de ellos sobre el resultado educativo.

El docente: clave de la calidad

Sin embargo, de lo dicho se observa con claridad en el Gráfico 1, que la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente, por factores que están más relacionados con el docente y su efectividad en la sala de clases. Brunner, por ejemplo, concluye que, en general, las investigaciones estiman que la calidad de la docencia impartida representa alrededor de 2/3 partes del efecto que produce la escuela en la calidad. Al hablar del docente, se está refiriendo a los siguientes aspectos ordenados de mayor a menor importancia: las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase; el desarrollo profesional docente (dominio de la materia que enseña y capacidad de enseñar a alumnos de diverso origen socio-familiar) y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor). La acción del maestro en el aula cobra carácter central para explicar los resultados de calidad.

Por mucho tiempo, las reformas educativas de la región han hecho énfasis en los cambios curriculares, en el uso de tecnologías, en la dotación de materiales de aprendizaje, sin que se logren producir efectos de calidad deseados y mejoras sustanciales en los sistemas educativos de la región. En ese marco, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y El Caribe - PREAL ha difundido los resultados de un estudio realizado en Europa, por la importancia que los resultados de ese análisis tiene para los procesos de reforma en nuestra región. El estudio mencionado examinó veinticinco sistemas educativos de todo el mundo (Barber & Mourshed, 2008), incluidos diez de los sistemas con mejor desempeño en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE. El análisis de esos sistemas buscó encontrar qué tienen en común y cuáles son las herramientas que emplean para obtener buenos resultados en sus alumnos y sus resultados concuerdan con los que Brunner señaló: el carácter central del docente.

Una frase recogida por los investigadores de labios de un funcionario surcoreano durante una entrevista, lo dice todo: *"La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes"*. Esto parece ser un dato incontrovertible, a partir de la información recogida por la investigación internacional, como lo estamos viendo. Tres aspectos destaca este importante análisis sobre los sistemas más exitosos en el mundo, realizado en los años 2006-2007. Esto quiere decir que la calidad de los docentes es el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar: si los docentes son buenos, la calidad es buena, si no lo son, la calidad deja mucho que desear. Los investigadores calculan que los estudiantes que tienen docentes de alto desempeño lograrán avanzar tres veces más rápidamente que los alumnos que están con docentes de bajo desempeño. Enorme responsabilidad para los maestros y para los sistemas educativos.

Si en los primeros años de la escuela los niños aprenden con maestros de bajo desempeño, sufrirán daños severos en el futuro, pérdidas educacionales casi irreversibles, dicen las investigaciones. Uno se pregunta por qué a maestros recién egresados, sin todavía mucha experiencia, se les confía la enseñanza en los primeros años de las escuelas. Existe la falsa creencia de que en esas edades no se requiere demasiada formación y que los maestros pueden experimentar hasta lograr allí sus horas de vuelo como docente. Craso error. Los estudios han estimado que los niños de siete años de edad que están dentro del 20% de las notas más altas en aritmética y lengua, tienen casi el doble de posibilidades de obtener un título universitario que los niños que se encuentran en el 20% inferior. Por eso es importante cambiar los criterios que todavía existen para que, más bien, los maestros con mejor desempeño sean los responsables de los primeros pasos en la vida escolar de los niños.

¡Cuánto me habría hecho falta a mí mismo conocer esto, hace muchos años! Hoy, revisando mi propia experiencia, quiero compartir con ustedes una anécdota: cuando fui designado para dirigir un Colegio en Bolivia, mi país de origen, hace ya unos cuantos años…me llevé una gratísima sorpresa: cuando saludé al personal docente del centro educativo, me encontré con que la profesora que enseñaba en el primer grado era la misma profesora que me había enseñado a leer a mí, doña María Solares, a quien rindo un homenaje afectuoso, que ella no podrá ya leer. En aquel momento pensé –vanidad de juventud- que ella, tal vez, no habría hecho muchos

méritos para "progresar", puesto que seguía, ya con cabello cano, en el mismo sitio en el que estuvo enseñando al flamante director del establecimiento, quien pasó bastante rápidamente de las aulas al despacho de la dirección. Hoy celebro que ella hubiese permanecido por tantos años en el primer grado y no hubiese hecho de él, solamente, el trampolín para saltar a otros grados u otras funciones. Si hubiese conocido todos estos estudios, en aquel momento, seguramente ni se me habría ocurrido pensar que, para los maestros, subir de grado podría significar un premio por buen desempeño, merecedor de prestigio y reconocimiento como buen profesor. Ahora considero, al revés, que el premio al buen desempeño, al compromiso de los maestros debiera ser, más bien "bajarlos de grado", confiarles los primeros años de escolaridad de los niños y premiarlos por eso con estímulos y bonificaciones especiales.

Exigentes para la selección de los docentes

Regresemos al estudio sobre qué hacen los sistemas educativos para cumplir sus objetivos, es decir, para obtener buenos resultados. Estos sistemas exitosos: consiguen incorporar a las personas más aptas para ejercer la docencia; invierten muchos recursos en tiempo y dinero para convertirlas en instructores eficientes; y garantizan que el sistema brinde la mejor instrucción posible a todos los niños.

Revisemos, brevemente, estos tres aspectos. Primero, nos dicen que han buscado seleccionar a sus docentes entre los mejores estudiantes de cada promoción de graduados de sus colegios. Los más exigentes, según el estudio, son los de Corea del Sur, que los escogen dentro del primer 5% de mejores resultados. Finlandia, dentro del 10% superior y Singapur y Hong Kong, dentro del 30% de resultados más altos.

Que estos sistemas educativos tengan posibilidad de que sean las personas más capacitadas las que escojan la docencia, tiene estrecha relación con lo que hemos dicho en párrafos anteriores: el estatus que la profesión tiene en la apreciación común. El conjunto de la sociedad de esos países valora la profesión docente, como lo muestran las encuestas de opinión hechas en Singapur y Corea del Sur, donde la opinión pública considera que *"los docentes realizan un aporte a la sociedad mayor que el de cualquier otra profesión"*. Cuando se les ha preguntado a los nuevos docentes por qué escogieron su profesión, respondieron que por el estatus social de la que ella goza y no tanto por el sueldo. Solamente por ese prestigio social de la profesión docente es comprensible que sea la gente con más talentos que escoge ser maestro, como su primera opción. No es lo que ocurre en varios países latinoamericanos, donde se ha comprobado que un alto porcentaje de quienes se matriculan en una escuela de formación docente son estudiantes de segundo y hasta tercer ingreso en la Universidad: si no les va bien en las profesiones inicialmente elegidas, ¡escogen la docencia!

Otro aspecto asociado al éxito en estos sistemas educativos es el esfuerzo financiero y humano que realizan para convertir a los maestros en muy buenos instructores. La única manera, dicen, de mejorar los resultados, es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, como lo sabemos, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. Para lograrlo, se esforzaron por dar a la formación inicial un carácter eminentemente práctico, para lo que han trasladado esa etapa formativa a las escuelas, donde

pueden generar esas habilidades prácticas de manera más eficiente. En el programa formativo de Boston, los futuros maestros pasan en una escuela cuatro días de la semana; en Inglaterra, dos terceras partes del período formativo se destinan a la práctica docente; en Japón, los docentes entrenan dos días por semana, en sus aulas, a los futuros educadores, en una modalidad de persona a persona.

De igual manera, han cambiado la forma tradicional de capacitar, pues lo hacen de manera práctica, llevando la capacitación al puesto de trabajo y facilitando la retroalimentación entre docentes. Profesores de mucha experiencia concurren a las aulas para observar a los docentes, ofrecerles retroalimentación, apoyar su instrucción y colaborar en la planificación de sus clases. Eso permite a los docentes aprender de sus colegas. Creo que todos podemos convenir que, en general, los profesores suelen trabajar solos y no en equipo, lo que les impide aprender de sus pares. Varios de los sistemas educativos exitosos que reporta el informe que comentamos, emplean estrategias para modificar esta situación, creando en las escuelas un ambiente que estimula el intercambio de experiencias y alientan a los docentes a conversar abiertamente y recibir observaciones sobre su desempeño en clase. Que estos sistemas exitosos hagan eso para los miles de maestros que lo conforman, representa un verdadero desafío y así lo reconocen todos los sistemas que han logrado rápidas mejoras.

Ustedes, seguramente, al leer los nombres de los países que hacen esto pensarán que es algo inalcanzable para países como los nuestros y no les falta razón. Sin embargo, la gran lección que podemos aprender es que, con clara voluntad política, estos sistemas educativos han concentrado gran parte de sus esfuerzos de reforma en desarrollar e implementar estrategias exitosas para mejorar el proceso de enseñanza en clase. Una autoridad de Boston –donde se halla uno de los sistemas exitosos a los que nos estamos refiriendo- explicó que: "*Los tres pilares de la reforma fueron desarrollo profesional, desarrollo profesional y desarrollo profesional*". Esa opción no está basada en la cantidad de recursos disponibles, sino en la claridad de visión de sus autoridades educativas. Y, tal vez, en las exigencias de sus propias sociedades.

Calidad ¡también la merecen los pobres!

Para corroborar que la opción por una escuela de calidad, con los maestros en el centro, no es un asunto que dependa de dineros, sino de visión y decisión política, dirigiremos nuestra mirada a la investigación llevada a cabo en Chile bajo el auspicio de UNICEF, y realizada por un equipo dirigido por Cristian Bellei. Estos investigadores analizaron escuelas pobres que mostraron resultados buenos en las pruebas nacionales de aprendizaje.

Los investigadores comienzan indicando que en Chile las escuelas efectivas en sectores de pobreza son pocas, aunque el número de escuelas básicas completas (8 grados) que trabajan con alumnos de sectores de pobreza representan el 53% de los establecimientos y el 39% de la matrícula nacional. De este universo, menos del 1% logra resultados altos en las pruebas SIMCE[16] en matemáticas y en lenguaje, en 4º y 8º básico.

16 El SIMCE es el sistema nacional de medición de resultados de aprendizaje del Ministerio de Educación de Chile

Los hallazgos de esta investigación confirman lo que hemos venido identificando sobre la gran importancia del clima escolar y el clima generado en el aula por los docentes. La investigación ha permitido concluir a sus autores que, en sus observaciones, no encontraron nada que significara acciones fuera del alcance de los maestros comunes y corrientes, los que, sin embargo, lograron resultados excelentes con alumnos de sectores que viven en pobreza. Los profesores de estas escuelas hacen bien, lo que se espera de ellos, sobresaliendo la cultura positiva que tratan de crear.

En escuelas aparentemente limitadas por la situación económica y social de su entorno y de sus propios alumnos y alumnas, los investigadores reconocen como factores clave para los buenos resultados obtenidos, una combinación de elementos subjetivos y objetivos. Entre los subjetivos están las altas expectativas que los profesores mantienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y el compromiso personal de los maestros. Los factores objetivos están relacionados con la capacitación de los maestros, la organización del tiempo de aprendizaje, la planificación, entre otros. Los investigadores encontraron que el "buen trabajo en el aula" significa que los profesores planifican bien sus clases, que motivan a los estudiantes, se preocupan por mantener involucrados a todos los alumnos, aprovechan bien el tiempo y manejan adecuadamente la disciplina; implica también que los maestros y maestras proponen una enseñanza que estimula la exploración y la creatividad, donde priorizan la expresión oral y escrita y el razonamiento lógico y generan un clima de confianza y respeto en las relaciones con los alumnos. No parece muy complicado todo esto ¿verdad? Son las claves que explican que escuelas de barrios muy pobres obtengan aprendizajes de calidad en sus niños y niñas, de manera que pueden responder a pruebas nacionales que se aplican en su país y hacerlo muy bien. En las sociedades en vías de desarrollo, debido a su alto grado de desigualdad, la escuela está llamada a compensar algunas de las diferencias de origen socio-familiar, pudiendo incidir más positivamente en los resultados escolares. Los hallazgos de estas investigaciones sugieren que, en los países en vías de desarrollo, cambios, aún pequeños, en la forma de actuar la escuela pueden tener efectos dramáticos en el logro académico de los estudiantes (Brunner & Elacqua, 2003).



Las claves que explican los buenos resultados pueden ser resumidas bajo ocho títulos o enunciados:

1. Nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente.
2. La gestión institucional de estas escuelas está centrada en lo pedagógico, el aprendizaje de los alumnos está en el centro de su accionar.
3. Directivos y profesores tienen y transmiten hacia los alumnos, y con frecuencia también hacia los padres, altas expectativas con respecto a su aprendizaje.
4. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en la gestión pedagógica están el liderazgo directivo y técnico, proyectos educativos con metas concretas y priorizadas, reglas claras y explícitas, profesionalismo y ética del trabajo, planificación y evaluación, desarrollo profesional docente, compromiso e identidad institucional.
5. Entre las claves de los buenos resultados que tienen raíz en las prácticas pedagógicas en el aula, destacan clases motivadoras y cercanas a la vida cotidiana de los alumnos, con propósitos claros, estructura, ritmo, alto aprovechamiento del tiempo, exigentes, con predominio de refuerzos positivos, evaluación y retroalimentación regular del aprendizaje de los alumnos, dan prioridad a la comprensión lectora, expresión de ideas, razonamiento lógico, autonomía y creatividad de los niños.
6. Escuela-padres y apoderados: una alianza que se construye
7. Los buenos resultados académicos de estas escuelas se han construido desde la experiencia y práctica más que de textos o enfoques pedagógicos y didácticos determinados.

Estudios en Centroamérica

El movimiento de escuelas efectivas y la investigación sobre los factores asociados es todavía incipiente en Centroamérica. Juan Manuel Esquivel señala que "*la experiencia en el estudio de factores asociados relacionados con los logros de aprendizaje es muy incipiente en la región. El Salvador y Honduras lo hacen solo cada 3 y 2 años respectivamente. Costa Rica y El Salvador dicen hacerlo ocasionalmente, y Guatemala, Panamá y República Dominicana afirman no hacerlo*" (Valeirón & Esquivel).

Un estudio realizado en El Salvador (COMISIÓN DE SEGUIMIENTO PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2021, 2008) señala que la calidad de las y los profesores y el ambiente que logran estos generar en la sala de clase son los factores más importantes que explican los resultados de aprendizaje de los alumnos. A este punto, eso ya no debe sonarnos a nada nuevo. Hay una total coincidencia de los investigadores respecto al rol central del docente. Los centros con más altos resultados en las pruebas aplicadas en El Salvador, son, aquellos en los que los docentes son valorados mediante el reconocimiento de múltiples incentivos, en los que se incluyen oportunidades de formación y desarrollo profesional, más allá de las tradicionales actividades formales de capacitación, además de que cuentan con sistemas de evaluación docente claramente normados.

La calidad amenazada: los riesgos de la crisis económica

Este libro sobre la calidad de la educación aparece cuando se ha desatado una grave crisis en el mundo. Uno podría imaginarse que las crisis tienen inevitablemente un impacto negativo en la educación, ya que muchos niños y niñas van a dejar la escuela y las familias no van a matricular a sus hijos. Hay que estar atentos a esas posibles consecuencias del empobrecimiento de las familias, pero conviene saber que recientes estudios nos muestran que no es necesariamente así. De acuerdo a diversos estudios realizados, los problemas que generan las crisis no están tanto en los aspectos cuantitativos, cuanto en los aspectos cualitativos del sistema escolar. Es la calidad de la educación la que está en mayor riesgo. Revisemos lo que dicen, al respecto, los investigadores.

Los resultados de las investigaciones (FERREIRA y SHADY, 2008) en varios países de América Latina (México, Perú, Brasil, Costa Rica y Nicaragua) muestran el fenómeno curioso de que en momentos de crisis, al contrario de lo que uno pudiera suponer, es más probable que aumente la demanda de escuela, a diferencia de lo que ocurre en los países más pobres de otras regiones del mundo, por ejemplo, del Asia.

Las investigaciones muestran que en 1995-96, durante la crisis que afectó duramente a México, las tasas de retención y continuidad en la escuela, así como la matrícula, no sufrieron, sino que, por el contrario, mejoraron. Se menciona también el caso de Perú, cuando a finales de los años ochentas, sufrió una crisis muy profunda, los analistas han evidenciado que la probabilidad de que los niños vayan a la escuela y se matriculen fue la misma antes, durante y después de la crisis. En Nicaragua, que años atrás sufrió la crisis de los precios del café, la matrícula, más bien, creció de manera importante durante ese período de recesión.

Es más chocante, aún, descubrir en las informaciones que presentan los investigadores, que la probabilidad de que los niños trabajen es más baja durante las crisis que antes o después. En resumen, en cinco países en los que se han realizado cuidadosos análisis, hay poca evidencia para afirmar que la matrícula escolar declinó durante los períodos críticos. Eso muestra, por una parte, el enorme aprecio por la escuela que muestran las familias, incluso las más pobres, contrariamente a lo que uno podría imaginarse. Pareciera ser que las familias más pobres se motivan para mantener a sus hijos en las escuelas con más empeño aún, sabiendo que la educación es la mejor forma de salir de la pobreza. En Perú, los estudios muestran que los niños que más sufrieron la dureza de la crisis a fines de los ochentas, completaron más años de escolaridad que los que no estuvieron expuestos a ella. Esto pone a los maestros ante un gran desafío, porque, seguramente, son ellos los que más sienten las consecuencias de las crisis económicas con la pérdida del valor adquisitivo de su salario, en parecida proporción a la que sufren las familias empobrecidas. Pero a ese empeño de los pobres por mantener, a pesar de todo, a sus hijos e hijas en la escuela, tiene que corresponder un compromiso mayor de los maestros por garantizar mejores aprendizajes a pesar de los tiempos malos.

Cuánto afectan las crisis a la calidad de la educación, es un fenómeno que no se ha estudiado suficientemente, no hay investigaciones sobre esto. Pero se puede suponer que la calidad de la enseñanza tienda a disminuir, pues la caída de las inversiones en educación suele castigar a los salarios de los maestros, como ocurrió en Perú entre 1987 y 1990, donde sufrieron por la hiperinflación que experimentó el país. Situaciones como esas, provocan el ausentismo de los maestros y, sobre todo, los

desmotivan y distraen sus energías, pues las crisis los obligan a multiplicarse en otras actividades laborales, con lo que disminuye la dedicación que en tiempos normales prestan a las escuelas y a sus alumnos.

Las lecciones aprendidas sobre los efectos de las crisis en la educación, muestran que la principal preocupación en los países centroamericanos debiera estar centrada en garantizar la calidad de los aprendizajes, sin descuidar, en las áreas de mayor pobreza, el acceso de los niños a la escuela. Se puede prever que en esas áreas muy pobres, se dé el comportamiento mostrado por las investigaciones en los países de más bajos ingresos, por lo que la atención para evitar perder las ganancias de cobertura del sistema, debiera estar concentrada allí. Las familias más pobres pueden verse forzadas a ajustar la caída de sus ingresos, incrementado la actividad económica de los niños y cortando los gastos de inversión en la educación de sus hijos. Muchas veces lo harán, también, aumentando el ingreso familiar con la actividad económica de sus hijos, aún concurriendo a la escuela, con lo que sufrirá su dedicación y su concentración.

Ustedes, maestras y maestros deben prestar especial atención para que durante los períodos críticos de la economía, no desmejore la calidad de la educación, que podría sufrir por falta de continuidad y dedicación exclusiva. Una forma de estar atentos es indagar quienes y cuántos de sus alumnos tienen que dedicarse a actividades de apoyo a la familia para obtener ingresos, ya que es alto el porcentaje de trabajo infantil aún en niños que concurren a la escuela. Con solamente saber que esto ocurre, tendrán elementos suficientes para apoyar de manera particular a ese grupo de alumnos y no aumentar su frustración con sanciones por incumplimiento de tareas o por resultados que pudieran ser atribuidos a que, fuera de la escuela, no pueden dedicarle su mejor tiempo al estudio y a los deberes escolares.

Reflexiones finales y conclusivas

En suma, las investigaciones internacionales, las que se realizan en América Latina, las que estudian el éxito de las escuelas donde concurre población golpeada por la pobreza y evaluaciones realizadas en países centroamericanos, coinciden en que hay varios factores asociados a la acción directa del maestro que explican resultados satisfactorios en los estudiantes. Esas investigaciones muestran que, concurrentemente, una buena gestión de la escuela, que se centra en lo pedagógico y que estimula a sus maestros, que promueve la participación de toda la comunidad educativa, está también asociada a los buenos resultados que se obtienen.

Aclaremos algo, para no dar lugar a confusiones. Cuando los resultados son buenos, aún en escuelas pobres, siempre encontramos asociado que los profesores han realizado un buen trabajo. Pero no siempre se puede decir que cuando hay malos resultados, la responsabilidad es toda de los profesores… No. Los investigadores dicen que, en América Latina pesan mucho los factores extraescolares, es decir, el nivel socioeconómico de la familia. En general, los malos resultados corresponden a la población con mayores niveles de pobreza. Por eso es que en las pruebas internacionales, los países más desarrollados obtienen mejores puntajes en ellas. En los países ricos, sin embargo, pesan más las diferencias internas de la escuela, entre ellas la calidad de los maestros, en la explicación de los buenos y malos resultados. Pero hoy

la investigación nos ha revelado, como lo hemos dicho ya, que varios factores combinados dentro de la escuela, pueden compensar las desventajas sociales. Ese es el sentido de haber presentado aquí qué factores están asociados al éxito –cuando se lo logra- en las escuelas más pobres. Claro que –y aquí es donde los investigadores aportan poco al concepto de calidad de la educación, como dijimos anteriormente- podríamos discutir si los aprendizajes que lograron esos niños chilenos, iguales mejores a los de grupos sociales muy aventajados, son los que realmente necesitan para vivir mejor. O si con solamente medir esos aprendizajes, estamos hablando de una educación de calidad. No profundicemos el asunto, es suficiente saber que hay maneras de superar las limitaciones de la pobreza, con una acción escolar eficaz.

De entre las diversas acciones que realizan los maestros, los estudios nos indican que son factores subjetivos los que tienen una mayor relevancia que los factores ligados más a los aspectos objetivos (infraestructura, materiales…). El nivel de compromiso docente con las actividades y con los estudiantes, es destacado por las investigaciones, como ya fue señalado hace algún tiempo (1998) por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la UNESCO. Al hablar de esto, quisiera reflexionar sobre el lugar del docente en la consideración de los sistemas educativos y de la sociedad, en general. Cuando se habla de ello, generalmente la opinión pública como las autoridades educativas están tentadas de referirse al tema de los salarios. Sin duda, es un incentivo importante y no podemos dejar de reconocer que los salarios son en muchos de los países, especialmente al hablar de los centroamericanos, muy bajos, en comparación de los que reciben otros profesionales (CEPAL, 2007). Cierto es que los salarios bajos desmotivan a los docentes y desincentivan a los jóvenes que pudieran estudiar para ser maestros, pero hoy podemos afirmar que este no es un asunto que la política educativa de los países debiera considerar aisladamente, si los sistemas educativos quisieran asegurarse que los factores subjetivos mencionados van a ser ampliamente incorporados por su personal docente.

El reconocimiento del papel clave de los docentes, en la calidad de la educación requiere de políticas y estrategias que aborden el tema con la profundidad y la consistencia necesarias. Las actuales políticas sobre docentes no han sido suficientes para fortalecer su protagonismo en los cambios, ampliar su participación en las decisiones, mejorar su preparación, su compromiso ético y garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Ya no es suficiente mejorar solamente los sistemas de formación ni articular su responsabilidad con incrementos en su remuneración. Los estudios sobre la profesión docente concuerdan en señalar que ya no basta hacer cada vez más expertos a los profesionales, es decir, mantenerlos actualizados en el desarrollo de sus capacidades para elevar el estatus de su profesión. El factor determinante en ello no es conseguir únicamente el valor intrínseco de la disciplina, sino evidenciar la importancia y el reconocimiento del papel que cumple en la construcción de la sociedad. Lo cual requiere de políticas públicas integrales para conseguir un mucho más alto reconocimiento a la función social de la profesión y sus profesionales.

En ese contexto debe considerarse el tema salarial y, sin duda, establecerse de nuevo los requisitos para la admisión a la profesión, la articulación de la formación inicial con la permanente, así como establecer los mecanismos para que los docentes no sean considerados en los esfuerzos de reforma educativa, solamente como ejecutores de políticas definidas sin su opinión o conocimiento (OREALC/UNESCO, 2007).



CAPÍTULO VI

MIRAR LA CALIDAD DESDE LA ESCUELA

Hay una mirada que dar a la calidad de la educación desde los centros escolares, porque es en ellos donde se concretan todas las orientaciones generales sobre la educación. La investigación educativa, como lo hemos visto en el capítulo anterior, ha encontrado múltiples factores asociados al rendimiento escolar. No es propósito de este libro ser exhaustivos en analizar todos ellos, por lo que seleccionaremos aquellos que dependen más de la acción personal de los directivos de la escuela y de los maestros, que los que dependen de decisiones de otros niveles del sistema y de a disponibilidad de recursos. En efecto, la investigación nos dice que una buena infraestructura, la disponibilidad de textos y libros, así como de computadoras y otros implementos educativos están asociados a los resultados. Sin embargo, la relación entre las inversiones en recursos educativos y los aprendizajes de los estudiantes, aparece como bastante tenue, para decirlo de alguna forma, para quienes han estudiado este aspecto. Parece que la asignación de recursos apropiada al contexto de la escuela es más importante que el volumen de esos recursos, como lo registra un reciente estudio del Banco Mundial (Vegas & Petrow, 2008).

La gestión escolar

Diversas investigaciones educativas en la región latinoamericana como en otras partes del mundo, concluyen que para lograr calidad, además de contar con buenos maestros, se requiere tener una gestión escolar efectiva (Alvariño, Arzola, Brunner, & Vizcarra, 2005; CONARE, 2006; FUSADES, 2008).

Los estudios, en general, muestran la importancia que tienen las condiciones sociales y económicas de los alumnos para la obtención de buenos resultados en sus aprendizajes, como lo hemos dicho en capítulo anteriores, al mismo tiempo que revelan la posibilidad que tienen las escuelas para influir en ellos, particularmente cuando se realizan cambios en la organización y cultura específicas del centro educativo, mediante una apropiada gestión escolar.

Estos antecedentes validan la idea de que las propias propuestas de los centros escolares y el desempeño de sus miembros pueden alterar de manera significativa la calidad de la educación.

Eso se desprende del concepto sobre gestión escolar que se tiene: conjunto de acciones, relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela para

promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica "en - con - y para la comunidad educativa". Tiene como objetivo primordial – de acuerdo a la acuñadora del concepto Pilar Pozner - "centrar, focalizar, nuclear a la unidad educativa alrededor de los aprendizajes de los alumnos" (Pozner de Weinberg, 1995, cit. Por Lavín, Del Solar, & Padilla, 1997).

Y es a partir de aquí, justamente, que se abre la discusión respecto a la importancia de la gestión escolar. En este capítulo se reflexionará sobre esto.

Liderazgo para escuelas efectivas

Con seguridad, ustedes han escuchado hablar de la organización de los países de más alto nivel económico en el mundo, la OCDE y de la importancia que le atribuye a la educación en el desarrollo. La OCDE ha publicado un estudio (Pont, Nusche, & Moorman, 2008) sobre la importancia del liderazgo escolar para mejorar la calidad de los resultados y la equidad de la educación, porque influye grandemente en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en la situación y el ambiente escolar. El tema se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional.

También en los países centroamericanos se reconoce que un factor claramente asociado al éxito de las escuelas que obtienen buenos resultados, es el liderazgo de las y los directores, lo que les permite crear un buen clima de cooperación y de toma de decisiones, en las que la participación de docentes para la gestión pedagógica cobra valor singular, particularmente en busca de una gestión efectiva en el aula. Algunos de nuestros países se han propuesto acciones de la política pública para aumentar las posibilidades de contar con líderes que aseguren calidad en los resultados[17].

Cuando hablamos de gestión escolar y de directores, algunos podrían pensar que, nos estamos refiriendo a la buena "administración" de una escuela, pero eso empobrece el concepto, tal como es utilizado hoy en día por los estudiosos del tema. La gestión escolar está asociada a una persona responsable que tiene capacidad de liderazgo y está vinculada con el quehacer diario de la escuela que es el de formar a sus alumnas y alumnos. La administración se ha entendido habitualmente como el manejo de los asuntos materiales y los recursos. Hay diferencia entre ambas cosas.
Si apelamos a la experiencia de cada uno fácilmente podremos dar testimonio que existen diferencias sustantivas en el modo de organizar y dirigir una escuela, así como otros niveles de la estructura administrativa de la educación. En algunos casos hemos observado y experimentado de qué manera algunos jefes y directores promueven una cultura de superación, de innovación, y hasta de entusiasmo, mientras que en otros, prima el anquilosamiento, la rutina y el desaliento. No siempre se ejerce la dirección de un establecimiento, con liderazgo. Los estudiosos de estos temas

17 La Comisión de Seguimiento del Plan Nacional de Educación 2021 de El Salvador, ha formulado algunas recomendaciones en este sentido, como consecuencia de un estudio que encomendó para analizar las características asociadas a las escuelas públicas que obtuvieron resultados destacables en las pruebas de logros de aprendizaje del año 2005.

(Maureira, 2004) nos dicen que un liderazgo está constituido por carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración, factores todos interdependientes y que, cuando están conjugados, logran que los colaboradores hagan más de lo que en principio esperaban hacer, elevan los niveles de confianza y consiguen, además, que superen sus propios intereses.

El liderazgo no se reduce a la función de la directora o el director, sino que tiene que ver también con el trabajo colegiado del personal y las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo la comunidad externa. En efecto, en los centros que logran alto rendimiento podemos observar, como lo han hecho los investigadores, una dedicación de todos – dirección y profesorado- a las tareas y responsabilidades colectivas: planifican y programan las actividades docentes, se trabaja en equipo, se nota un liderazgo creativo, colegialidad y participación conjunta en las decisiones, ambiente de disciplina que conjuga autoridad y libertad.

Lograr ese tipo de acción colectiva no es algo que se alcanza por casualidad ni es el liderazgo una virtud innata en los y las directoras. Es algo que se puede conseguir como resultado de una propuesta clara. La Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y El Caribe (OREALC) ofrece cursos sistemáticos que se realizan en los países sobre liderazgo escolar y anima la Red de Liderazgo, que es "*una asociación de profesionales latinoamericanos que busca promover la gobernabilidad y el liderazgo en las instituciones educativas latinoamericanas, especialmente las que atienden a los más pobres y vulnerables, y no posee fines de lucro*"[18]. Se han realizado varios cursos sistemáticos en los países centroamericanos y es un componente central de las "Escuelas Efectivas y Solidarias", programa del Ministerio de Educación de El Salvador; se ofrecen, también, cursos en línea.

Alfredo Rojas es un educador que ha desarrollado e impulsado la idea del liderazgo escolar en la OREALC en los últimos diez años y una de sus obras sobre el tema nos va a guiar en esta reflexión (Rojas Figueroa & Gaspar, 2006).

El liderazgo escolar se ejerce en tres campos de la vida cotidiana de los centros educativos: en la comunicación para la acción, en los estados de ánimo del personal docente, los alumnos y toda la comunidad educativa y en el diseño, organización y gestión de planes de diversa índole. Como puede observarse, Rojas atribuye al lenguaje un rol central en el ejercicio del liderazgo y en la formación de los líderes.

El clima escolar es fundamental en la calidad de la educación, como lo muestran los diversos estudios que se han realizado sobre los factores que están asociados a los resultados positivos en el aprendizaje. El buen trato, y las situaciones pacíficas han sido reportadas por los estudiantes que obtuvieron mejores puntajes en las pruebas de medición de logros. Lo que quiere decir que los asuntos relacionados con el lenguaje y el campo de las emociones son dos elementos clave para la formación de los líderes y la creación de un clima escolar favorable a la calidad. La construcción de ese clima es responsabilidad de los directores de las escuelas.

18 Información y acceso a la red se la puede obtener en http://www.liderazgoeneducacion.org/

Una de las notas de un buen clima escolar e institucional en general, es la confianza que se puedan tener unos con otros. Si no existe un clima de confianza, resultará muy difícil resolver los inevitables conflictos que, por diferencias de opinión o de intereses, se dan al interior de la institución escolar. De ello depende también la motivación y el entusiasmo de los alumnos.

En el estudio realizado por UNICEF en Chile (Bellei, Raczynski, Muñoz, & Pérez, 2004) sobre escuelas en situación de pobreza, al que nos hemos referido en el capítulo anterior, se identificaron algunos elementos de la gestión de las escuelas investigadas que están asociadas a los buenos resultados de aprendizaje y que coinciden con los que hasta aquí hemos venido presentando. Entre los diez aspectos que hallaron asociados al éxito escolar en escuelas de sectores pobres, el primero es que estas escuelas poseen una "cultura escolar positiva", están convencidas de lo que pueden lograr haciendo un buen trabajo con sus alumnos. La motivación que domina es hacer las cosas bien. En estas escuelas, dice el estudio, existe un alto nivel de expectativas con respecto al trabajo que la misma escuela puede realizar y sobre todo en cuanto a los resultados que los niños pueden obtener en el futuro: "Mis niños van a llegar lejos" es la frase que la investigación recogió.

La coordinación de acciones es otro elemento infaltable en una escuela que quiere lograr calidad en sus resultados. Ese es otro campo que, nos dice la experiencia, influye poderosamente en la realización de acciones concertadas hacia los mismos objetivos. Pero no cualquier coordinación, sino una que tenga en cuenta el ámbito emocional de los docentes y lo respete en el conjunto de comunicaciones que se necesitan para coordinar las acciones.

Los invito a ustedes, maestros y maestras, a observar cómo se producen las conversaciones que se refieren a la coordinación en el ámbito que tengan más cercano. Cuando la coordinación se da por medio de fríos instructivos, circulares o avisos en las carteleras…es probable que esa forma de comunicación conspire contra los buenos propósitos de encaminar a todos en la misma dirección. Las relaciones de coordinación, dicen los especialistas, se dan mediante instrucciones, ofertas, promesas y declaraciones que realizan los directivos y peticiones, reclamos y solicitudes del equipo entre sí y con sus directivos. Hacerlas en el tono apropiado es lo que ayuda a construir el clima de confianza y de trabajo que se requiere en un centro escolar. Todos esos son "actos del habla", como los llama Alfredo Rojas, argumentando que el clima escolar se lo construye con un lenguaje prolijo. Ustedes encontrarán en el libro que hemos citado, muchos ejemplos de comunicaciones bien y mal realizadas, cuya lectura será muy provechosa.

Gestión orientada a resultados

En un tiempo se creyó que las escuelas de los barrios pobres, irremisiblemente irían a tener malos resultados, por la influencia decisiva que tienen las condicionantes socio-económicas en el rendimientos de los estudiantes. Sin embargo, frente a esa visión, se escucharon voces señalando que "es mucho lo que la escuela puede hacer", como lo demuestran los estudios realizados en escuelas exitosas de esos sectores. Comenzando por tener altas expectativas sobre el rendimiento

de los alumnos, que es un factor que ha mostrado incidir de gran manera en sus resultados.

La investigación realizada por UNICEF en Chile, que ya hemos citado, encuentra que todas las escuelas que lograron buenos resultados, tienen formulados objetivos superiores, claros y concretos, los que están centrados en el aprendizaje de los alumnos. Cabe destacar particularmente dos rasgos: los objetivos apuntan a una formación integral de los alumnos y están formulados en términos muy concretos y realistas. El foco de atención está puesto en los alumnos, en su aprendizaje y desarrollo personal, esa educación quiere formar personas autónomas, con autoestima, capaces de superarse y con las herramientas necesarias para salir adelante. Podríamos señalar que son escuelas orientadas a resultados específicos. El objetivo clásico de "mejorar la calidad de la enseñanza" se reemplaza en estas escuelas por un "lograr que en el primer semestre todos los niños de segundo año hayan aprendido a leer", por ejemplo.

Podría decirse hoy que existe un movimiento de las escuelas efectivas (IIPE/UNESCO, 2007) que ha puesto sobre la mesa la necesidad de que la gestión escolar se oriente hacia los resultados de aprendizaje. En parte eso ha sido movido por la existencia de pruebas nacionales e internacionales para estimar la calidad de los sistemas educativos.

Una gestión basada en resultados se caracterizar porque formula objetivos claros, como el que hemos mencionado anteriormente, evita las declaraciones generales de intenciones que no son posibles de medir y valorar. Cuando enunciamos un objetivo de esta manera: "Formar integralmente a los estudiantes", no vamos a tener forma de saber si lo estamos logrando. Pero si la escuela dijera: "Durante el primer semestre los alumnos y alumnas del sexto grado van a mostrar actitud de solidaridad unos con otros", es más probable que podamos saber cuánto vamos avanzando hacia el logro de ese propósito. Para ello, la escuela orientada a resultados, selecciona, además, indicadores para medir los progresos: dirá, por ejemplo, "los estudiantes comparten sus materiales de estudio", "los estudiantes prestan ayuda a los más pequeños"…y otras señales (eso son los indicadores) de que el objetivo de solidaridad se va cumpliendo y se va concretando ese aspecto de la formación integral.

Una escuela que se enfoca hacia los resultados, reúne regularmente datos sobre logros que se van alcanzando, para supervisar el rendimiento. No deja para el último la apreciación de si se lograron o no los resultados, pues de esa manera puede introducir las modificaciones curriculares que se requirieran para avanzar hacia el logro de los propósitos enunciados. Los datos que se obtienen por monitoreo o supervisión, permiten analizar los factores que influyen en los resultados, para fortalecerlos y consolidarlos cuando son efectivos y para corregirlos o eliminarlos, cuando obstaculizan y dificultan.

Las escuelas efectivas utilizan la información sobre los aprendizajes conceptuales, sobre los procedimientos y las actitudes, para formarse juicios de valor acerca de los procesos educativos. Cuando solamente se toman en cuenta las calificaciones, resultado de las pruebas y exámenes, podría estarse mirando solamente la dimensión cognoscitiva de la educación, olvidando los otros aspectos que tienen que ver con

el aprender a aprender y con la formación en valores de la ciudadanía. A veces las escuelas solamente transcriben cuantitativamente los resultados de los exámenes y los comunican a sus estudiantes, sin reflexionar sobre los significados de esos resultados, que permitirían retroalimentar los procesos y tomar medidas conducentes a mejorar la calidad.

Si la escuela quiere trabajar para ofrecer una educación de calidad, tiene que propiciar el cambio de mentalidad de todo su equipo humano y en ello el liderazgo que ejerzan sus autoridades inmediatas juega un papel crucial, pues los cambios no se decretan mediante circulares e instructivos, sino que se construyen como desafíos colectivos. El clima escolar apropiado, de confianza y estímulo, al que nos hemos referido anteriormente, son básicos a la hora de ir cambiando la mentalidad rutinaria que pudiera arrastrarse y que impediría ofrecer la educación de calidad que es reclamada por todos.

Gestión autónoma: posibilidades y límites

Las investigaciones sobre las características de las escuelas que logran resultados de calidad señalan que la autonomía de las escuelas es un factor asociado. Debo hacer una aclaración inicial, porque hablar de autonomía evocará, sin duda, en muchos de ustedes una sensación de incomodidad, pues el término fue usado en la década de los noventa para denotar la desresponsabilización del Estado frente a la educación y la privatización. Deliberadamente vamos a omitir el análisis y discusión de los temas relacionados con la descentralización y la desconcentración, pues no son pertinentes a lo que nos ocupa y se refieren a aspectos complejos de la administración educativa.

Lo que debemos decir es que, cuando se usa el término “autonomía”, asociado a una característica de las escuelas que han tenido éxito en los resultados de aprendizaje de sus alumnos, se refieren a los grados de libertad que estas ecuelas tienen para adecuar la propuesta general educativa del país, a las características específicas del área donde está inserto el centro escolar. Los estudios señalan como un factor positivo la capacidad de los centros educativos para tomar decisiones y hacerse responsables de sus propias iniciativas, lo cual implica contar con ciertos niveles de autonomía en ese campo. Cuando el motor del cambio se ubica fuera de la escuela, en los niveles jerárquicos de la estructura administrativa del sistema, el centro escolar tiende a perder interés por acompañar iniciativas que son vividas como ajenas. En definitiva, la escuela siente que el cambio no le pertenece. Algunos Ministerios de Educación de la región centroamericana ya lo están incorporando en sus procesos de cambio. Costa Rica, por ejemplo, ha condensado toda su propuesta de calidad en un pequeño documento titulado: “El Centro Educativo de Calidad, como Eje de la Educación Costarricense”. El Salvador, para citar otro caso, ha delegado el liderazgo de la gestión escolar efectiva en el director o directora del centro educativo, junto con varios órganos de participación comunitaria hacia la construcción del tipo de educación que desea alcanzar, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021.

Un pensador sobre la educación muy respetado en nuestra región, Juan Carlos Tedesco, señala: *“Los profesores debieran disponer de márgenes de autonomía co-*

mo colectivo e individualmente, para poder concretar el currículo respetando la igualdad de oportunidades, acomodarse al medio cultural en el que ejercen, así como para evolucionar profesionalmente. Sólo se desarrolla la responsabilidad moral y la reflexión intelectual en aquello sobre lo que se decide y de lo que es preciso responder" (Tedesco, La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo, 1992).

El centralismo es un obstáculo para la calidad de la educación, eso sí podemos afirmar y es todavía una práctica social cotidiana muy extendida. Que todavía muchas escuelas y maestros no acepten estos niveles de autonomía de las escuelas de los que venimos hablando, tiene su explicación en la historia de los modelos y prácticas de gestión de la educación. La siguiente cita tomada de un estudio sobre esos modelos, ilustra muy bien la función de simple ejecución que tenían el director de escuela y los maestros, sobre las decisiones tomadas en los niveles superiores del sistema: *"Separada la función de programación de la ejecución de la tarea, el maestro no ejercía discrecionalidad alguna, el director era una instancia de supervisión sin iniciativa hacia arriba y el inspector zonal era una correa de transmisión con funciones exclusivamente centradas en el control."* (Martínez Nogueira, 1995)

La evidencia que nos aporta la investigación y ustedes como maestros deben conocerla y exhibirla, es que las escuelas –aún las que están en barrios pobres- que tienen éxito en sus resultados, son las que ejercitan esos niveles de autonomía.

Los especialistas (Reguzzoni, 1993; Antúnez, 2000) identifican tres tipos de autonomía: financiera, de gestión, organizativa y didáctica; a esta última es a la que nos estamos refiriendo ahora. La autonomía didáctica se ejerce en ámbitos como la formulación de una propuesta propia educativa (más adelante nos referiremos al Proyecto Educativo Institucional), así como a los objetivos curriculares, el diseño de los contenidos y estrategias didácticas y pedagógicas, con decisiones que no pueden ser tomadas apropiadamente por los niveles centrales o regionales.

Estas son, en realidad, decisiones de política educativa, tomadas a nivel local y las escuelas necesitan ese tipo de autonomía para dar una respuesta de calidad a las demandas de la sociedad y del medio en el que la escuela de desenvuelve. Con frecuencia, desde el ámbito nacional el Ministerio de Educación establece programas para que se apliquen en las escuelas, por ejemplo: "programa para la disminución de la repitencia en las escuelas". Esas son orientaciones de política nacional que la escuela tiene que respetar, pero al mismo tiempo, tiene que "traducir" a la realidad específica en la que se desenvuelve. Los programas de estudio tienen definidos sus objetivos y las competencias que se espera desarrollen los estudiantes, esa es una muy buena guía para orientarles a ustedes, como maestros y maestros, hacia el tipo de aprendizaje que van a desarrollar sus alumnos. Pero, pudiera ocurrir que esas líneas programáticas no tengan mucho que ver con la situación específica que ustedes se van a encontrar y es allí donde la autonomía decisional de la escuela y el maestro tienen que actuar, para realizar los ajustes programáticos necesarios.

Lo que pretendemos decir es que las escuelas son actores de política pública y no simples ejecutores de las decisiones que otros toman. Esa responsabilidad, comienza desde el momento que las escuelas, sus directivos y sus maestros, asumen la función de promover la expresión local sobre las necesidades diversas de la comunidad y de

acoger sus demandas a la escuela y las propuestas que tienen para que el aprendizaje sirva para la vida. Si esa consulta no tiene como respuesta decisiones inmediatas de la escuela, la pregunta a la comunidad y sus representantes, pierde sentido y credibilidad.

Aceptar que la política pública también se construye y se diseña en el nivel local plantea el gran desafío de desarrollar la capacidad de las unidades educativas, de facultarlas para que procuren una educación útil, relevante y pertinente para mejorar las condiciones de vida de la comunidad en las que están insertas.

Como dice un especialista en el tema: "*hemos avanzado lo suficiente para saber que la superación de los impases de la educación en Latinoamérica dependerá menos de afirmaciones doctrinarias y más de desarrollar nuestra capacidad de conducir el proceso educativo para responder a los intereses de los sectores mayoritarios de la población*". Señala con claridad, además, en dónde recae esa responsabilidad..."*podemos hoy reafirmar ...de que esta capacidad de gestión debe tener en la escuela su punto de partida y de llegada*" (Namo De Mello, Roserley, & Da Silva).

El Proyecto Educativo Institucional es el instrumento por el que las escuelas participan en la toma de decisiones sobre política pública, porque las toman sobre el ámbito decisional que les corresponde. Más adelante nos referiremos a este importante instrumento.

La participación

No se necesita demasiada argumentación para aceptar el hecho de que las decisiones que conciernen a la educación no pueden ser tomadas por un pequeño grupo de autoridades y técnicos, por muy especializados que sean, a espaldas de los maestros y maestras. Repetimos lo dicho en otro lugar de este libro sobre una de las explicaciones al éxito parcial que han tenido las reformas educativas en la región: han sido hechas sin contar con el protagonista principal de los cambios, que es el educador, la educadora.

Ciertamente se puede argumentar sobre la dificultad de que se encuentre una amplia participación de maestras y maestros cuando se trata de discutir una reforma a nivel nacional, que propone cambios para lograr más calidad y más equidad en los sistemas educativos. Por fuerza, el ámbito de acción obligaría a buscar algún tipo de democracia representativa, ante la imposibilidad de que participen gran número de maestros. Algunos países han hecho importantes esfuerzos para lograr auscultar el sentir de sus educadores. Recuerdo en este momento las comisiones de trabajo que se formaron en Nicaragua en el 2007 para captar centenares y hasta miles de opiniones, otros países han optado por diferentes modalidades de consulta.

Si eso es válido para el ámbito nacional, lo es con mucha mayor razón cuando se trata de ámbitos territoriales más limitados y, especialmente, cuando estamos hablando de los centros educativos. El concepto de un maestro solamente ejecutor de las decisiones de otros es inconcebible si se trata de tomar decisiones para asegurar calidad en la propuesta y en los resultados educativos de una escuela. Una

señal distintiva de calidad de un centro educativo ha de ser, sin duda, el grado de participación que tengan los docentes, que son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Compartiremos algunas reflexiones sobre los campos de participación que pudieran ser considerados como los más importantes en el centro escolar, la investigación, la planificación y la gestión escolar que tienen su máxima expresión en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo Institucional.

La investigación-acción participativa[19]

Pareciera claro para todos lo que la palabra investigación quiere decir. Estoy seguro que ustedes la han usado muchas veces. Las maestras y los maestros invitamos a nuestros estudiantes a "investigar" y ellos se ponen a buscar información sobre un tema…¿Es eso investigar?

Cuando nos referimos a *investigación* estamos hablando de la realización organizada y sistemática de actividades que tienen por objeto encontrar o construir un conocimiento nuevo a partir de un proceso de observación de la realidad y su contrastación con las teorías, que actúan como marcos de referencia. ¿No les parece que esto suena bastante próximo a lo que hemos estado diciendo sobre la "construcción del conocimiento", como una teoría de aprendizaje que hoy tratamos de aplicar en nuestras aulas?

Hay un cierto parentesco entre los conceptos de aprendizaje e investigación, pero debemos ser rigurosos en esto. La investigación es una forma de producir conocimientos nuevos acerca de la realidad en forma sistemática. En cambio, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acento está puesto en la aprehensión o la reelaboración de ciertos contenidos que se consideran valiosos, que son nuevos en la mente del que aprende, pero que no son totalmente nuevos, en sí. Nos referiremos, primeramente, a la investigación-aprendizaje, que constituye una nueva forma de enseñar-aprender.

Cuando ustedes usen en sus escuelas la palabra *investigación* –y conviene que lo hagan- significará descubrir, buscar respuestas, reconstruir el conocimiento. Es una invitación que ustedes hacen a sus alumnos a seguir los pasos dados por quienes descubrieron, efectivamente, el conocimiento, formularon los principios y las leyes de la ciencia. Ayuda mucho a entender este concepto, referirse a la etimología de la palabra investigación, la cual viene de la lengua latina: "in-vestigium-ire", que significa "ir sobre las huellas". Eso es lo que hace el que aprende: sigue las huellas de los científicos para apropiarse –por descubrimiento- de un conocimiento que ya fue elaborado. Esa es la gran diferencia con relación a un aprendizaje que solamente se graba en la memoria y se reproduce o repite, cuando se es preguntado por ello.

19 El término fue impulsado en América Latina por el trabajo pionero de Orlando Fals Borda, siguiendo el sueño de Kurt Lewin de empoderar a las comunidades deprimidas para que tomaran conciencia de su problemática y generaran acciones para mejorar sus condiciones de vida. Aplicada a la educación, esta propuesta le debe mucho al reformador del curriculum de Inglaterra, Lawrence Stenhouse.

La investigación-aprendizaje es una investigación participativa. Es el maestro-investigador que trabaja con sus alumnos-investigadores. La función del maestro, como investigador en este proceso, es ser un facilitador del encuentro y descubrimiento de conocimientos por sus alumnos. El maestro-investigador no es un experto que supone tener todo el conocimiento y se lo distribuye a las personas que supone no lo tienen, por el contrario, realiza en su mejor concepto el significado etimológico de investigar: "in vestigium ire", es decir, ir sobre las huellas de otro. Es, más bien, un facilitador que organiza situaciones que permiten a sus estudiantes descubrir de una manera crítica lo que ya conocen, tanto como ganar nuevos conocimientos. En este proceso, el investigador es parte activa del diálogo y aprende, también, de los participantes.

¿No les parece que esa debiera ser, también, la forma de aprender del maestro para generar su propio conocimiento, desde su etapa formativa? (Mata Segreda, 2006). Ya ha quedado atrás la vieja idea de que el maestro es quien lo sabe todo y distribuye a los demás los conocimientos. Seguramente ese será el tipo de investigación que el maestro va a realizar la mayor parte del tiempo, con sus estudiantes y con otros maestros.

Según McKerman (Mc.Kerman, 2001), *"La idea del profesor como investigador es de importancia crucial para el desarrollo futuro de la profesión y del curriculum en general. Estoy firmemente convencido* –dice- *de que si esta idea se tomara más en serio, el curriculum mejoraría espectacularmente. Esta investigación incumbe al profesional en ejercicio y hay signos de que es una idea cuya hora ha llegado. Una escuela que es sólo distribuidora de conocimiento no sirve para liberar a los profesores y a los alumnos, sino para sumirlos en la esclavitud, pues los priva de sus derechos intelectuales".*

Lo dicho anteriormente no excluye, por supuesto, que maestras y maestros sean investigadores, en sentido estricto. La investigación en ese marco de referencia, se entiende como una actividad humana intelectual compleja, que tiene como condiciones esenciales: una voluntad de saber, un compromiso ético en la generación de conocimiento, una capacidad crítica académica que le permite jerarquizar problemas, establecer causas y explicaciones y poner de relieve lo fundamental, así como la posibilidad de comprender, explicar, interpretar, argumentar y obtener leyes, principios o hipótesis. No es propósito de este libro entrar en los aspectos metodológicos de la investigación, ni intentar un curso de iniciación, por abreviado que fuere, para lo cual existen libros y documentos especializados[20] que ustedes podrán tener a la vista durante todas las fases de un proceso investigativo. La intención de este libro es otra, mostrar las varias posibilidades que tiene el maestro para aportar a la calidad de la educación, en el marco escolar, aprovechando las virtualidades de la investigación participativa. Revisemos, pues, algunas otras opciones adicionales a la investigación-aprendizaje a la que nos hemos referido hasta ahora.

20 Existe abundante literatura sobre este tema. El autor recomienda en sus clases de metodología de investigación en la Maestría en Administración Educativa de la Universidad Andina (Quito, Ecuador), el siguiente texto (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006). En la misma Colección Pedagógica en la que este libro se inscribe, se puede hallar una visión sintética sobre la investigación y sus aspectos metodológicos (Fromm Cea & Ramos Sánchez, 2002).

La investigación es, también, una forma de producir conocimiento para tomar decisiones dentro del ámbito escolar, por ello se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes en su quehacer diario. Debemos tener en cuenta que el objetivo principal de la investigación participativa no es el adelanto de la ciencia, sino la transformación de la realidad.

El principal campo decisional de los maestros se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde está el núcleo de la calidad de la educación. Para que ustedes puedan tomar decisiones tendientes a mejorar esos procesos, es necesario que reflexionen de manera sistemática y rigurosa sobre su propia práctica: sólo a partir de esta reflexión podrán ajustar las acciones necesarias para acercarse a los objetivos que su escuela persigue.

La investigación-acción es una metodología apropiada para esto, pues es una forma de indagación autorreflexiva sobre la propia práctica, orientada al cambio educativo: si se la entiende bien, se puede mejorarla. Este tipo de investigación demanda participación grupal de los maestros y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.



La investigación-acción no puede limitarse al aula, puesto que la función educativa se cumple en la escuela en su conjunto, por ello requiere de un trabajo cooperativo, con intercambio, discusión y contrastación de opiniones. El diálogo es el clima natural de la investigación-acción en el campo educativo por lo que una escuela comprometida con la calidad de la educación, requiere facilitar condiciones para que esto ocurra, por ejemplo, en el uso del tiempo para la discusión y planificación conjunta de los colegas.

Veamos algunos casos que pueden ilustrar qué investigar, examinando algunas situaciones frecuentes en las escuelas:

- Las escuelas caen en cuenta que su rendimiento ha sido bajo en las pruebas nacionales que se aplican en el país. Se pudieran preguntar, entonces, qué

factores pudieran haber incidido en ello e iniciar un proceso de investigación-acción. Los informes de esos estudios, en general, poco sirven para replantear en el centro educativo algunos de los procesos curriculares vinculados a los resultados que reportan. Generalmente sirven para discusiones en el nivel central y, muchas veces, solamente para que los asuntos del sistema educativo se ventilen en la prensa.

- Otro fenómeno común en las escuelas es el fracaso escolar expresado en la elevada repetición del primer ciclo y en la sobreedad. Buen tema para merecer un proceso de investigación-acción con participación adicional de las familias y, tal vez, de otras instituciones de los sectores de salud, desarrollo social, municipio, entre otras.
- Los maestros y maestras se pueden inspirar en algunas experiencias de investigación-acción, como la realizada para cambiar los hábitos alimentarios de los niños, los cuales, a menudo, no son los más adecuados dietéticamente. Quienes lo han investigado, han incluido a la familia y la comunidad en su propuesta.
- ¿Por qué no leen suficientemente nuestros niños? Es otra pregunta problematizadora que puede despertar el interés de un trabajo investigativo orientado a influir en las situaciones escolares y de la casa que generan el poco afecto y práctica de la lectura, desde pequeños.

Una escuela que busca calidad, podría plantear algunos de esos problemas de investigación-acción, buscar los datos y la información relevante que puede aportar luz sobre cada situación, sea ésta la forma de enseñar y aprender, sea las razones que pesan para que las familias saquen a los chicos de la escuela, sea el tiempo que dedican los niños en sus casas a actividades no escolares, según lo que corresponda a cada problema. Esas indagaciones sobre cierto tipo de datos, se hacen basadas en lo que otras investigaciones o algunas hipótesis razonables pueden sugerir. Una vez obtenida la información, los investigadores someten esa información a análisis rigurosos hasta encontrar los puntos críticos que estén generando los problemas examinados. Esas conclusiones llevarán a formular un plan de acción en el que se tomarán las medidas acordadas en conjunto y se las pondrá en práctica, cambiando los elementos identificados como puntos críticos, desarrollando un proceso continuo de observación y monitoreo de la implementación de esas medidas, con verificaciones periódicas sobre los efectos. Al cabo de de plazos establecidos, los maestros y maestras se reunirán para revisar los nuevos resultados, los informes de las observaciones realizadas y podrán emitir sus conclusiones, que servirán para emprender otro ciclo de investigación-acción y continuar con el proceso de mejora continua (Chaves Salas, Díaz Madrigal, García Fallas, Rojas Alvarado, & Solís, 2008).

Los problemas que experimentan las escuelas y que los maestros perciben rápidamente, se dejan, a veces, a la discreción de las autoridades inmediatas o las de mayor jerarquía, cuando pueden ser abordados no tanto con buenas intenciones, sino con información basada en la observación de la realidad y la opinión de los actores, analizada colegiadamente y con acciones eficaces debidamente monitoreadas y evaluadas, igualmente pensadas y resueltas de manera colegiada.

El Proyecto Educativo Institucional brinda a las maestras y maestros otra oportunidad de trabajar conjuntamente en una investigación-acción de mayor envergadura, pues

la formulación de la visión de la escuela, en cumplimiento de su misión y el acuerdo sobre los objetivos educacionales son procesos de gran trascendencia que demandan buenos análisis, basados en información suficiente. Lo vamos a ver un poco más adelante. No se trata de tomar decisiones tan serias basadas en intuiciones o pareceres, sino en información sobre las expectativas de las familias acerca de la educación de sus hijos y sobre la propia escuela, en las demandas de la sociedad y la comunidad a la escuela, en los problemas que quedaron sin resolver de los años anteriores. El plan de acción basado en ese tipo de información dará el gran marco estratégico de acción para todos los miembros de la comunidad educativa. Es otro de los campos en los que la investigación-acción será un instrumento muy útil y valioso.

Con esas finalidades, el proceso toca los linderos de la evaluación diagnóstica o autoevaluación institucional que está siendo alentada por diferentes investigadores y especialistas y, en algunos casos, por las autoridades educativas, como es el caso del Ministerio de Educación de Argentina, que en el año 2008, puso en marcha el proceso de autoevaluación de las escuelas con la finalidad de revertir la tendencia negativa que arrojan los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad y dar cumplimiento a la Ley Nacional de Educación que establece la implementación de políticas de evaluación continua y periódica del sistema educativo y desarrollar procesos de autoevaluación institucional, como instrumentos de mejora de la calidad de la educación. En Centroamérica esta práctica no está muy extendida en los sistemas educativos.

El género evaluativo, dentro de la investigación educativa, seguramente es el que está más al alcance de la práctica del maestro. La evaluación es el proceso sistemático de recolección y análisis de la información, destinado a describir la realidad y emitir juicios de valor sobre su adecuación a un patrón o criterio de referencia establecido como base para la toma de decisiones. Evaluar es participar en la construcción de un tipo de conocimiento axiológico, interpretando la información, estableciendo visiones no simplificadas de la realidad. Por lo dicho, podemos afirmar que hoy en día se considera a la evaluación como un proceso de investigación, pero a diferencia de otras, la investigación con fines evaluativos posee objetivos que le son propios, que tienen que ver con la toma de decisiones en relación con cambios a producirse como consecuencia de los resultados obtenidos.

Conviene aquí señalar que el uso corriente del término evaluación dentro del sistema educativo, lo ha devaluado tanto, al punto de considerar que calificar las pruebas periódicas de los estudiantes es evaluar. Esa es una perspectiva cuantitativa que confunde el concepto de evaluación con el de medición; desde una perspectiva cualitativa, el concepto de evaluación se asocia a la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar, comprender.

Hay, por el momento, una lógica, la cuantitativa, que prima en las acciones evaluativas que se realizan en el aula, en la escuela e incluso en los sistemas educativos. La realización de pruebas de conocimientos para evaluar la calidad de la educación, responde a esa lógica. La lógica cualitativa está más cerca de una comprensión holística de la situación, más que desgajarla en variables un tanto atomizadas de la calidad, por compartimentadas. ¿Cómo es posible separar el dominio de conocimientos, de la valoración de los hechos y de la adquisición de competencias? Es la

que busca construir esquemas conceptuales adecuados a la realidad que viven los estudiantes. Seguramente no busca explicar cuáles pudieran ser las variables asociadas o ausentes de la calidad, sino trata de comprender, en un sentido de totalidad, el éxito o fracaso de la escuela, entendiéndolos como hechos sociales de los que el propio maestro es parte.

La lógica cualitativa presente en la evaluación participativa, trabaja con la implicación del investigador en los resultados que se estudian. Busca comprender a través de técnicas que no producen datos medibles, como las historia de vida, la observación participante, las fichas de observación, las entrevistas abiertas, las reuniones grupales, entre otras, el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones y a los resultados de ellas.

La discusión sobre las visiones positivistas y naturalistas en la investigación educativa, llevó en la década del 70 a educadores de gran influencia en Europa, como Stenhouse (Stenhose, 1993) y Elliot (Ellliot, 1994) a terminar con la dicotomía y separación entre investigadores y maestros. Desarrollaron la propuesta de integrar en el docente tres roles: investigador, observador y maestro, aclarando que el desempeño del rol de investigador se realiza en función de desarrollar positivamente la enseñanza y hacer mejor las cosas. Lo cual implica el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, base de de desarrollo, el compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar y el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica. Allí nació lo que hoy conocemos con el nombre de investigación-acción en el campo educativo. Investigación-acción pedagógica, como variante de ella, ha sido llamada en la experiencia desarrollada en Colombia, que lleva ya varios años y que fuera presentada en uno de los encuentros internacionales que desarrolla la Red Kipus, la Red Docente de América Latina y el Caribe, que es respaldada por la UNESCO.

En suma, repetimos lo que dijimos al comienzo de esta sección, el objetivo principal de la investigación participativa no es el adelanto de la ciencia, sino la transformación de la realidad, el cambio educativo, el compromiso con la calidad de la educación. Se propone conocer las situaciones de la vida escolar y del aula, para producir cambios que respondan mejor a la imagen de calidad construida colectivamente en el Proyecto Educativo Institucional. La investigación participativa en educación es un proceso de acción-reflexión-acción. La acción se entiende como fuente de conocimientos y al mismo tiempo, como un resultado de los conocimientos que se van produciendo.

La planificación participativa

La investigación es el principal insumo para la planificación, que dentro de la escuela, tiene también que ser participativa. La investigación-acción mira con detenimiento la realidad para actuar sobre ella. Esa actuación, dirigida a trazar caminos para mejorar las cosas en el futuro, requiere una metodología simple para la previsión de los pasos a darse para lograr el futuro deseado. Planificar es preparar un conjunto de decisiones que deben tomarse sobre estrategias y actividades factibles, basadas en el análisis de la realidad; los cambios que se buscan se enuncian

en objetivos alcanzables, en función de los recursos disponibles. La tarea de planificar sigue, como puede apreciarse, una lógica muy simple.

Planificar es una actividad que no termina con un *plan de acción,* porque es un proceso ininterrumpido que se va modificando, precisando, perfeccionando, a medida que se desarrollan las actividades inicialmente previstas. La velocidad con la que se producen cambios en el entorno, en las demandas, en los avances científicos y tecnológicos, no permiten inflexibilidad en las decisiones iniciales, sino permanente confrontación con la realidad, para ver si continúan vigentes. Lo cual requiere planificación permanente.

La planificación participativa es una experiencia educativa para todos sus actores, luego de ella siempre hay crecimiento y desarrollo, tanto individual, como colectivo. Planificar de una manera participativa requiere de un método de trabajo. Los centros educativos tienen hoy ese método expresado en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, que conjuga los enfoques de gestión escolar con la participación de toda la comunidad educativa, particularmente de los docentes.

El proyecto educativo institucional

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es una propuesta muy extendida en los procesos de cambio de la gestión de los sistemas educativos de toda la región latinoamericana y en Centroamérica, también. Alguno de ustedes, tal vez, ha participado en la formulación de un PEI. En todo caso, vamos a actualizar algunos conceptos, para lo cual les invito a leer a continuación diferentes definiciones que están contenidas en documentos oficiales de los Ministerios de Educación, de algunos países (Ministerio de Educación, 2002; Ministerio de Educación/DIGEACE, 2008).

En Costa Rica nos dicen que el PEI "*se construye entre los distintos actores de la comunidad educativa, en el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren inicialmente de una identificación colectiva, articulada siempre a la política educativa del país." "Es una herramienta de Gestión, que requiere decisiones de los miembros de la Comunidad Educativa. Se toma en consideración que la Institución Educativa tiene su propia dinámica, y la realidad y el entorno se ajustan a la misma. Es un proceso porque experimenta modificaciones en la vida cotidiana de la institución." "Lo elaboran los miembros de la Comunidad Educativa. La participación de los actores es un aspecto sustancial del proceso de gestión del PEI, asegurándose que la misma sea participación real y no simbólica. Entre los actores se considera: maestros, alumnos, directivos, personal no docente, padres de familia y otros que considere la Institución, ejemplo: vecinos, empresarios, etc.*"

Para El Salvador es *"el instrumento que recoge y comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar".*

"El Proyecto Educativo – para Panamá- *es un conjunto de criterios, normas y directrices que orientan el ejercicio y el cumplimiento de las funciones derivadas de la Misión*

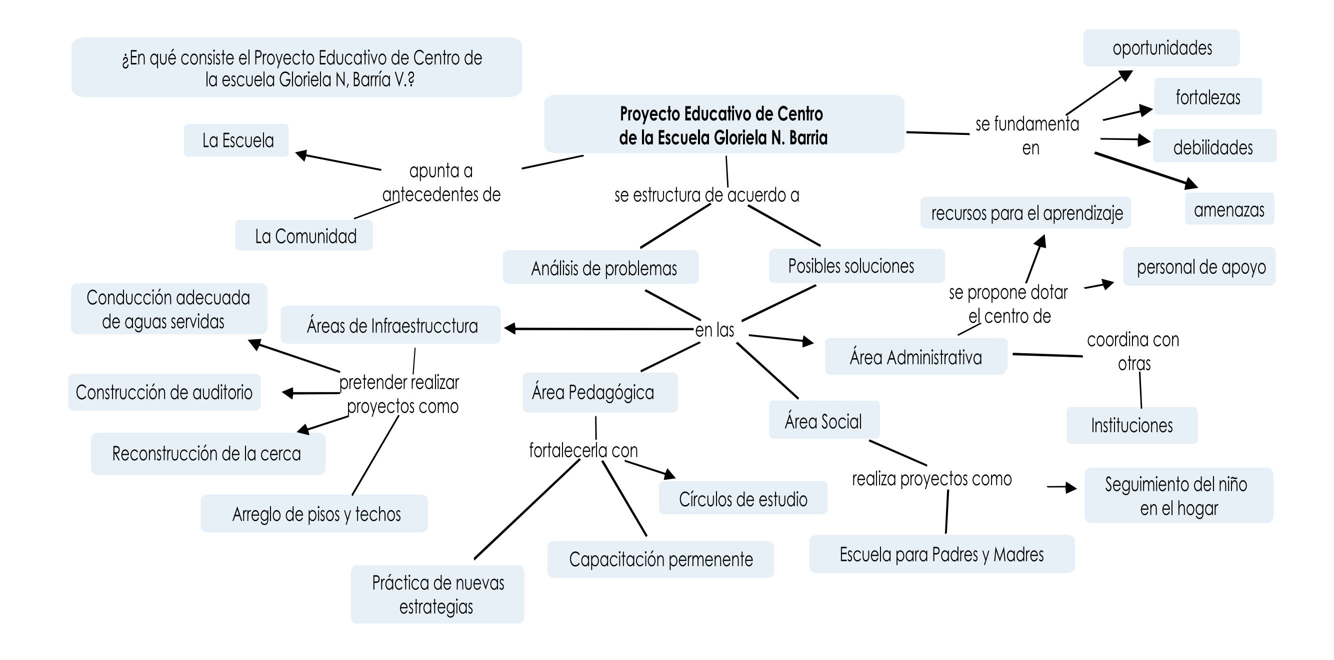
institucional. El Proyecto Educativo debe ser coherente con la Misión, como punto de referencia para determinar el grado de calidad de todas sus actividades".

Guatemala, en un reciente documento del año 2008, dice que "*El Proyecto Educativo Institucional –PEI- es un instrumento técnico-pedagógico de gestión, que expresa una propuesta de cambio para desarrollar integralmente el centro educativo con visión prospectiva. Se constituye también en una estrategia de gestión para lograr objetivos y metas a corto, mediano y largo plazo. Se convierte en un documento referencial para la evaluación interna (auto evaluación) y la evaluación externa (acreditación)".*

Podríamos seguir con otras definiciones, todas ella dirán, aproximadamente lo mismo: i. que el PEI es un instrumento orientador de la gestión escolar; ii.que enuncia principios y objetivos que permiten programar la acción educativa; iii. que está orientado al mejoramiento progresivo de los procesos de aprendizaje; iv. Que adopta una estrategia de cambio a partir del conocimiento de la realidad y de las demandas de su entorno.

En este libro no vamos a desarrollar la metodología para definir el PEI de un centro escolar, pues todos los países tienen la suya, sin embargo, nos vamos a referir a alguno de sus elementos principales, en los que se expresan, de manera concreta, las aspiraciones y compromisos de las escuelas con la calidad de la educación de la que es responsable.

Para tener una mirada de conjunto de esos elementos, pueden ustedes revisar el Proyecto Educativo de una escuela panameña, que les ofrece, a la manera de un mapa, los conceptos que intervienen en el diseño.



Este esquema muestra la intención de cambio de esa escuela, que establece unas cuantas propuestas de trabajo, a partir de los problemas identificados. Gráficamente ustedes pueden observar cómo están articulados los distintos ámbitos de la vida cotidiana en las escuelas, a saber: las acciones pedagógicas; las administrativas; las financieras; las organizativas; y las comunitarias que establecen la comunicación de la escuela con su entorno. Esta articulación de los ámbitos de la gestión escolar y de los programas y proyectos que el centro educativo realiza en ellos, permite visualizar que el sentido último de todas las acciones es el logro de los propósitos pedagógicos de la institución.

En la estructura del Proyecto Educativo Institucional hay que diferenciar tres partes. La primera es de naturaleza más ideológica o filosófica, pues enuncia principios y valores que orientarán la gestión educativa: visión, identidad, misión y objetivos del centro educativo. La segunda tiene que ver con el análisis de la situación de la comunidad escolar, en el cual se hace un diagnóstico de la situación, con participación de los diferentes actores de la escuela, que expresan sus distintos puntos de vista sobre esa situación, se identifican los aspectos que se proponen transformar y los avances a lograr en los alumnos. De este análisis situacional se originan los objetivos para el mediano y corto plazo tanto en los aspectos pedagógico-curriculares, como en la parte organizativo-operativa y la que tienen que ver con los asuntos administrativo-financieros de la escuela. La tercera parte es la operativa, donde se formulan planes, con metas específicas por proyectos, y las acciones correspondientes, dentro de un cronograma; las metas pueden ser monitoreadas mediante la verificación de indicadores y se establecen, también, períodos de evaluación y las metodologías que se usarán.

Si ustedes tienen la oportunidad de visitar escuelas, no dejen de preguntar a los y las directoras sobre su Proyecto Educativo Institucional. Si una escuela no lo tiene, ustedes podrán considerar que le falta una carta de navegación sin la cual no será muy fácil, me atrevería a decir que sería casi imposible, obtener resultados de calidad.

La identidad: visión, misión y objetivos

Ustedes podrán encontrar asociadas al nombre de una escuela, expresiones tales como: "Escuela amiga de las niños y los niños", "La Escuela centro abierto a la comunidad", "Educar al hombre nuevo para el mundo del mañana", "Trabajamos por un mundo más humano", "Construyendo ambientes de aprendizaje para la responsabilidad, participación y emprendimiento". Estos lemas expresan la visión de futuro que tiene el centro educativo, la cual se construye luego de un diálogo y negociación colectiva entre todos los actores de la comunidad educativa, cuyas esperanzas y sueños, expectativas y visiones particulares quedan recogidas, en esas expresiones. La visión se relaciona con los valores de la organización y con los principios que le otorgan un sello propio o identidad y constituye el ideal hacia el cual tender.

A su vez, la misión institucional es la razón de ser de una institución, que expresa el conjunto de grandes orientaciones que proyectan la acción de la escuela hacia el futuro. Supone el compromiso de todos los actores, autoridades, equipo docente, padres y madres de familia, alumnas y alumnos, así como miembros relevantes de la

comunidad que se traducirá, luego, en acciones concretas, a partir de un diagnóstico de la situación de partida, que especifica los problemas a resolver y la determinación de las expectativas futuras.

La misión institucional es un propósito de carácter amplio, que otorga sentido a todas las acciones de los integrantes de una organización y determina a quiénes sirve la institución, qué necesidades satisface. He aquí algunas declaraciones de la misión institucional de varios centros, que nos ilustran sobre las formas de enunciar la misión institucional:

> *"Brindar una formación integral y de calidad basada en el humanismo cristiano, a través de un sistema educativo que ofrezca continuidad entre los niveles para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como el fomento del espíritu de servicio".*
> *"Formar personas que sean capaces de dominar las competencias fundamentales, y transversalmente, demuestren una conducta responsable, participativa, y emprendedora".*
> *"Cooperamos con la familia ofreciendo educación integral bilingüe de alta calidad, para la formación de futuros ciudadanos del mundo y líderes comprometidos con el bien común, libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad y el disenso.*
> *"La misión de la institución es priorizar la transmisión de conocimientos para enriquecer culturalmente al alumno, de acuerdo a la realidad social en la que se desenvuelve, logrando que la relación enseñanza-aprendizaje se ajuste a los contenidos curriculares"*

Una misión bien definida se formula este tipo de preguntas: ¿Qué hace la escuela? ¿Para qué lo hace? ¿A través de qué lo hace? ¿A quién se dirige? La misión será la síntesis que representa el objetivo más importante que inspirará el trabajo de toda la comunidad escolar.

La parte que hemos llamado filosófica del Plan Educativo Institucional se cierra con los objetivos, que deberán dar cuenta de los logros que la escuela pretende alcanzar, en el marco de las grandes orientaciones que la animan. Los objetivos generales deberán responder a la pregunta ¿qué queremos lograr? A partir del diagnóstico realizado y de la misión propuesta, el Proyecto Educativo Institucional enuncia aquellos objetivos que puedan ser medidos y observados como logros, al final del proceso de desarrollo del proyecto en beneficio de los alumnos.

Estos son, a manera de ilustración, algunos objetivos institucionales de carácter general:

> *"Entregar a los alumnos(as) una sólida formación humanística, científica, y tecnológica que les permita enfrentarse a las exigencias sociales y al avance progresista de la actualidad".*
> *"Desarrollar destrezas fundamentales en los alumnos con los adelantos actuales para alcanzar una educación de calidad satisfactoria, tomando en cuenta los ejes transversales, educación en valores, pluriculturalidad, respeto al medio ambiente y desarrollo del pensamiento."*

Las preguntas que se hace la comunidad educativa para acordar sus objetivos son las siguientes: ¿Qué deseamos alcanzar en nuestros alumnos y cómo lo lograremos? ¿Cuál es el cambio que deseamos generar? ¿Para qué estamos los distintos actores en esta comunidad escolar? ¿Cómo nos interrelacionarnos e interactuamos para lograr los cambios que deseamos?

El análisis de la situación de la comunidad escolar

Como ustedes conocen muy bien, no es posible formular propuestas realistas y concretas si no se han identificado los nudos problemáticos que una escuela enfrenta, lo han podido observar en el mapa conceptual que hemos presentado anteriormente. Por eso es que la segunda parte de la estructura del Proyecto Educativo Institucional contiene los resultados del diagnóstico que, de forma participativa, realiza la comunidad educativa, en su conjunto: una suerte de investigación sobre su propia realidad institucional, que le permite sistematizar su experiencia sobre cómo se desarrolla la gestión escolar de su establecimiento, qué se ha avanzado en función de los principios y valores expresados y cuáles son los aspectos críticos sobre los que se debe trabajar.

El diagnóstico –que en realidad es un autodiagnóstico- permitirá detectar y desarmar aquellos "nudos de gestión" que pudieran dificultar el cumplimiento de la misión que se han propuesto llevar adelante. Se trata de una investigación participativa que permita a directivos, docentes y padres de familia reconocer y analizar integralmente la realidad de su establecimiento y del medio en el cual se encuentra inserto.

Suelen ser varios los aspectos hacia los cuales el análisis institucional dirige su atención. Por una parte, la dimensión pedagógico-curricular, que contempla las prácticas específicas de enseñanza y aprendizaje, los contenidos curriculares, los cambios y adecuaciones que se hayan realizado en ellos, los resultados que se van obteniendo con esos cambios, las metodologías que utilizan los maestros y maestras, la selección de textos y otros auxiliares didácticos, las prácticas de evaluación, entre otras.
Otra de las dimensiones a ser consideradas en el análisis es la administrativo-financiera, que está referida a las normas y disposiciones, las funciones y las prácticas en la administración de los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela, de las actividades, del tiempo y del espacio físico.

Es importante el análisis de las relaciones de convivencia al interior del establecimiento, en la relación entre los distintos miembros de la comunidad escolar tanto entre pares, tales como los docentes entre sí, alumnos entre sí, directivos y administrativos entre sí, como también las relaciones jerárquicas: directivos con docentes, directivos con alumnos; profesores con auxiliares; profesores con alumnos; supervisores con docentes directivos; supervisores con profesores; etc.

La dimensión comunitaria suele también ser tenida en cuenta para analizar las fortalezas y debilidades de las relaciones que establece la escuela con los padres de los alumnos, los criterios de selección, las relaciones que se establecen con las organizaciones sociales, culturales, empresariales de la zona, entre otras.

Por último, el diagnóstico tiene que considerar las fortalezas y debilidades de los aspectos organizativos y operacionales. Esto comprende subsistemas, tales como: equipo de docentes directivos; cuerpo docente; unidad administrativa; unidad técnico-pedagógica; centros de padres y apoderados; centro de alumnos; comisiones, etc.

Líneas de acción: planes y proyectos específicos

La tercera parte en la estructura de un Proyecto Educativo Institucional plantea líneas de acción en algunas áreas. El diagnóstico de la situación, hecho corporativamente, habrá concluido en acuerdos sobre los nudos de gestión que es necesario desatar para que la escuela realice su propuesta de calidad. La intención de resolver esos nudos o resolver problemas que se hubiesen detectado, se expresa en objetivos estratégicos para todas o algunas de las áreas sobre las cuales se hizo el análisis.

Cada uno de los objetivos que se plantean con carácter estratégico, deriva en un programa de acción a desarrollarse en el mediano plazo. Mencionemos, por vía de ejemplo, la posibilidad de un "Programa de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes". Ese programa surgirá de la consideración de los desafíos de la política educativa nacional y del análisis situacional desarrollado en la escuela y su entorno y responderá a las transformaciones que se desea llevar a cabo en la institución escolar. Sin duda, se referirán a los aspectos de pertinencia curricular, procesos de aprendizaje a ser mejorados, el desempeño de maestros y maestras para alcanzar los niveles de rendimiento que se esperarían en la escuela.

La elaboración del programa supone un análisis de todos los puntos de vista sobre la mejor respuesta que puede darse a los problemas. De acuerdo a la posición de cada uno, pueden existir diversos análisis sobre cómo encarar un problema. Por ejemplo, si en la escuela a la que ustedes pertenecerán se encuentra que hay bajo rendimiento de los alumnos, puede ocurrir que cada persona que opine le dará mayor importancia a uno de los factores a los cuales atribuye ese bajo rendimiento. Por ejemplo: el Director puede pensar que los maestros no ejercen suficientemente su autoridad para exigir más estudio; los profesores, basados en el conocimiento de los problemas de aprendizaje de los alumnos, pudieran opinar que eso se debe a las lagunas de conocimiento con las que llegan los alumnos a las aulas; el responsable de los asuntos técnico-pedagógicos de la escuela puede tener una explicación basada en las falencias metodológicas de los maestros… Cada uno propondrá soluciones un tanto diferentes: unos pensarán que hay que capacitar mejor a los maestros y maestros, otros creerán que se deben establecer reglas disciplinarias más estrictas, hay quienes pensarán que se debe contar con material educativo más moderno…

De allí la necesidad que las decisiones sobre las propuestas pedagógicas, así como sobre los otros aspectos, del Proyecto Educativo Institucional, sean analizados, discutidos y compartidos por todas las visiones, porque de allí resultará una propuesta en la que todos se sientan interpretados e identificados.

La calidad, mirada desde la escuela, tiene, pues, una exigencia de visiones compartidas, propósitos acordados conjuntamente. El Proyecto Educativo Institucional posi-

bilita la acción coordinada del conjunto de personas que componen la comunidad educativa: directores, jefes de las unidades técnico pedagógicas, orientadores, profesores, alumnos, padres y apoderados. Esta acción concertada de la comunidad educativa pasa a estar dotada de significación, dirección y racionalidad.

Se trata, entonces, de una actividad encaminada a lograr un futuro posible y deseable, a partir de una explicación de una situación problemática que se vive en el presente y que tiene una historia de hechos en los que participan actores sociales que se comportan creativamente y que responden a intereses concretos y muy bien definidos, por lo que mantienen alianzas o confrontaciones entre sí.

GUATEMALA: Proyecto ESCUELAS DEL FUTURO
Algunas características de la Escuela Demostrativa del Futuro

5. Los Educadores (Director/a y maestros/as)
Son las personas que marcan - con su actitud de vida - el ritmo y la armonía en el trabajo escolar, centrado especialmente en la persona y aprendizaje de las niñas y niños que asisten a la escuela.

Los educadores trabajan en equipo y juntos diseñan el proceso educativo de su escuela: el plan de trabajo donde se ponen de acuerdo para alcanzar objetivos comunes, que beneficiarán a los alumnos y alumnas, ayudándoles a alcanzar los estándares del mundo moderno y las competencias que marca el nuevo currículo de acuerdo al grado que cursan. Los maestros y maestras conocen perfectamente las competencias que sus alumnos y alumnas deben alcanzar en cada grado.
En el aula, el maestro y la maestra, se constituyen en motivadores orientadores del aprendizaje de los educandos. Ellos preparan su trabajo diario, de tal manera, que son los niños y las niñas los que, con el auxilio de diversos materiales, actividades de estudio y de la tecnología educativa, investigan, consultan, construyen y comparten sus conocimientos.

6. Los estudiantes
En una EDF, los alumnos y alumnas crecen y estudian en un ambiente creativo, democrático y motivador. En éste, ellos/as manifiestan un gran deseo de aprender y lo hacen con gusto y alegría. El nuevo ambiente y el enfoque en el alumno impedirá en estas escuelas el aburrimiento y el tedio, porque el aprendizaje es significativo y el/la maestro/a está pendiente de cada uno en particular y le orienta para que avance en su proceso de aprendizaje.

7. Organización del aula
En una Escuela Demostrativa del Futuro los alumnos y alumnas están acomodados de tal forma que se facilita tanto el aprendizaje personal como el aprendizaje cooperativo (en pequeños equipos de trabajo). Los alumnos pueden estar sentados en mesas de trabajo formando grupos con 4 o 6 compañeros). Otras veces estarán en semicírculo para escuchar a los compañeros que comparten su aprendizaje

En las EDF se cuenta con diversos materiales educativos, especialmente tecnológicos, los que son utilizados por los alumnos y alumnas para realizar consultas y comunicarse con alumnos/as de otras escuelas para intercambiar sus experiencias de aprendizaje y construir sus conocimientos. Disponen de espacios adecuados para colocar los materiales de consulta bibliográfica, organizada por materias del conocimiento

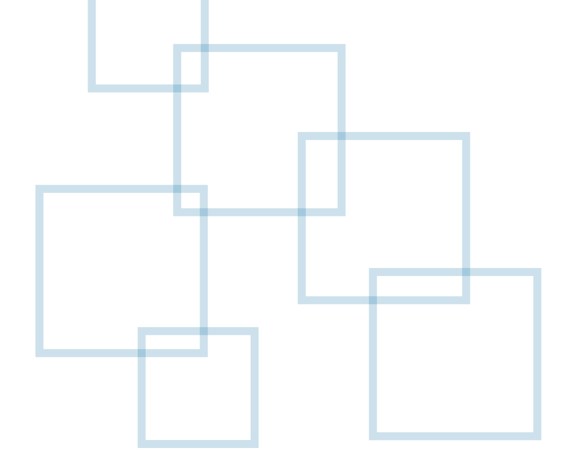
8. Infraestructura, mobiliario y equipo

La comunidad educativa procura y conserva la infraestructura, el equipo y el mobiliario en óptimas condiciones, cuidando siempre de la limpieza, pintura y ornamentación para crear un ambiente de trabajo que estimule y motive el aprendizaje y la participación. Esto requiere la colaboración de padres y madres de familia, alumnos, docentes y director.

En cada aula hay un recipiente para colocar la basura y se utiliza correctamente. También existe un depósito general, colocado en un sitio adecuado, evitando la contaminación.

Es importante contar con los implementos de limpieza necesarios para contar con un ambiente sano.

Para garantizar los bienes de la escuela, los padres y madres de familia, además de solicitar el apoyo a las autoridades de la comunidad, pueden organizarse en grupos para cuidar y evitar la pérdida por robo o siniestros. Para ello, además de contar con la circulación de la escuela, balcones, candados y alguna alarma que pueda alertar a los vecinos, cuentan también con extinguidores para casos de incendio.



CAPÍTULO VII

LA CALIDAD AL ALCANCE DEL MAESTRO

Las demandas de la sociedad por una educación de calidad, las orientaciones de los compromisos internacionales suscritos por las principales autoridades educativas de los países, los hallazgos y recomendaciones de los especialistas y el marco que ofrezca la escuela, pueden quedar solamente en buenos deseos, si es que no pasa algo en el aula. Ese es el territorio sobre el cual maestras y maestros, ustedes, tienen pleno dominio. La calidad se produce allí, todo lo demás son solamente prolegómenos, orientaciones, grandes líneas de acción. Al leerlas, nos podemos perder y pensar que la calidad es un asunto de otros…Eso no es así.

Las investigaciones sobre los resultados de las reformas educativas en América Latina señalan que sus declaraciones teóricas y sus orientaciones son muy buenas, lo mejor que se pudiera ofrecer. Si es que no han dado el resultado apetecido, es porque esos principios declarativos no han pasado a las aulas. ¿Por qué? Hay quienes sostienen que se debe a que los maestros y maestras no han sido los protagonistas de esas reformas. Suelen ser elaboradas por especialistas y técnicos, dando a los maestros solamente el rol de ser ejecutores de decisiones que no han tomado (Díaz B. & Inclán E., 2001), lo que ha motivado a la UNESCO a promover en América Latina un Programa Regional de Política Pública para la Profesión Docente que busca dar al maestro mayor protagonismos en las decisiones de política educativa.

El Programa Regional de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) realizó un estudio en veinticinco sistemas educativos de todo el mundo para saber por qué algunas escuelas tienen éxito y otras no. Concluyó que lo que tienen en común esos sistemas con alto desempeño es la función de los maestros: conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; y desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes (Barber & Mourshed, 2008). Es decir, la calidad está en manos de los maestros y maestras.

A continuación encontrarán ustedes algunas reflexiones y sugerencias sobre cómo mejorar la calidad en sus aulas, utilizando un estilo de enseñanza que propicie mejores aprendizajes y más duraderos en sus alumnos y alumnas.

Los estilos de enseñanza del profesor

Una forma clásica de imaginar un aula es visualizar mentalmente una sala con pupitres ordenados en filas, con un maestro o maestra delante de sus alumnos, hablando y, tal vez, mostrando algunas palabras o dibujos en el pizarrón. ¿La imaginan también ustedes así? Es probable que sí, porque, generalmente, cada uno reproduce mentalmente el tipo de enseñanza que recibió y esa ha sido, desde hace varios siglos, la forma clásica de organizar una sala de clases.

A lo largo de la historia, se pueden reconocer varios estilos de enseñanza, los se han visto influidos por las tendencias pedagógicas de la época. El Siglo XX fue pródigo en la experimentación de nuevos métodos, los que tuvieron que irse acomodando a los adelantos en la tecnología, particularmente desde la segunda mitad del siglo pasado. Cuando no existía otro recurso que la palabra del maestro, se desarrolló el concepto de cátedra: el que sabía, transmitía a los otros, de forma oral, lo que sabía. Conforme ha ido avanzando la comprensión sobre los procesos de aprendizaje, la docencia ha requerido de una adecuación de sus prácticas de aula a las siempre renovadas teorías de aprendizaje, saliendo del concepto tradicional del maestro como difusor de información para llegar, en nuestros días, a concebirlo como un facilitador y constructor de conocimiento. Vamos a reflexionar sobre eso, ahora.

Hacia la década de los sesentas, en el siglo pasado, se realizaron varias investigaciones sobre los procesos del aula, especialmente en Estados Unidos y países europeos, que dieron lugar a pautas para observar y analizar los estilos de enseñanza de los profesores. Con esa influencia, también en nuestro continente varios especialistas[21] se han ocupado de estos asuntos, más recientemente, investigando qué sucede en el interior del aula, cuál es el clima de la clase y las formas en que enseñan los profesores.

Este no es el lugar para referirse a todos esos estudios, solamente quisiera mencionar lo que hizo Ned Flanders (Flanders, 1984), hace ya muchos años, al proponer una metodología de análisis de la interacción de docentes y estudiantes en el aula. Él pretendió captar la influencia que genera el comportamiento verbal del profesor en el clima del aula y en el rendimiento del alumno. Realizando centenares de observaciones, elaboró un instrumento para establecer en el aula si el profesor tiene una acción directa, dando una clase magistral, que incluye algunas veces simples preguntas; o si, por el contrario, da libertad a los alumnos, los alaba y estimula, plantea cuestiones desde simples a complejas, acepta y utiliza las ideas de los alumnos en el proceso de aprender. Sus observaciones le llevaron a establecer los siguientes estilos de enseñanza: un *estilo directo*, consistente en exponer las propias ideas, imponiendo autoridad y competencia y un *estilo indirecto*, propio de los profesores que estimulan mayor iniciativa en los alumnos y tienen en cuenta las ideas de ellas y ellos, promueven el diálogo y la interacción grupal y con los recursos de aprendizaje.

21 Elsie Rockwell, Eduardo Remedi

Una de las características principales de estas metodologías de observación es el análisis de patrones de comportamiento sobre quién toma la iniciativa o la respuesta en clase. En el estilo de enseñanza directa y más tradicional, el profesor es quien lleva la iniciativa, inicia e introduce ideas y conceptos y actúa mucho más que los alumnos. Por el contrario, en un estilo de enseñanza indirecto, la iniciativa se reparte de manera más balanceada entre profesores y alumnos, incluso, inclinándose a que el estudiante tenga más iniciativa. Los estudiantes hablan y participan más, en este segundo caso. Si ustedes repasan en su mente la experiencia tenida con sus profesores y profesoras, de seguro podrán clasificarlos en torno a estas dos grandes categorías. Los más cercanos al estilo directo de enseñanza habrán sido quienes usaron, preferentemente la exposición o clase magistral, hicieron valer su autoridad, criticaron el desempeño que ustedes tuvieron, llegando algunos, incluso a ridiculizar sus equivocaciones. Los más cercanos al estilo indirecto de enseñanza, habrán sido quienes les plantearon más preguntas para que ustedes mismos hallaran las respuestas, las cuales aceptaba, tratando de tomar pie de sus errores para introducir mejor comprensión de los conceptos, propiciando la participación de los estudiantes, estimulando y premiándolos.

Al primero de estos estilos algunos lo han denominado estilo tradicional de enseñanza y al otro, estilo progresista. Sin duda, ustedes podrán haber experimentado estilos intermedios, participando de uno y otro.

Un conocido educador y especialista chileno, el profesor Ernesto Schiefelbein ha insistido reiteradamente en que el uso abusivo del estilo tradicional, que él llama de *enseñanza frontal* o *cara a cara*, está en el origen de los fracasos en el aprendizaje de los estudiantes y de la baja calidad de la educación.

Mi propia experiencia y, seguramente la de ustedes, nos llevan a declarar que los profesores manejan con prioridad este método frontal, como estilo casi único de trabajo en el aula. Esta forma expositiva de enseñanza implica dos suposiciones: a) que los estudiantes aprenden escuchando al docente, y b) que todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, es decir, al compás del docente. Lamentablemente, porque la mayor parte de profesores que usan este estilo no lo saben, ambas suposiciones son falsas.

El primer supuesto acepta sin discusión, algo que tradicionalmente se ha planteado: que el proceso educativo se da por la relación que se establece entre el enseñar y el aprender, como si se tratase de una relación de causa-efecto; el profesor enseña (trasmite) contenidos que deben ser aprendidos (retenidos) por el estudiante. Esta es una visión mecánica del proceso educativo, que está siendo cuestionada desde hace ya tiempo, por factores del nuevo contexto, por los avances en la investigación y en la teoría sobre el aprendizaje y por los resultados poco satisfactorios que logran los estudiantes. Las teorías constructivistas, que son hoy las más aceptadas en las reformas educativas de la región y a las que nos referiremos un poco más adelante, explican que el aprendizaje se produce por la participación del estudiante en la elaboración de los conceptos y no por la simple repetición de ellos.

El otro supuesto sobre el que se basa la enseñanza frontal es que todos los estudiantes pueden aprender de la misma forma y al mismo tiempo. Esta acción colectiva

sobre un grupo grande de alumnos fue el gran salto que revolucionó la pedagogía en Francia en el siglo XVII, cuando la enseñanza se realizaba alumno por alumno. En 1688, Juan Bautista de La Salle abrió en París las primeras escuelas en las que las lecciones no eran impartidas individualmente, sino en un aula (Abbagnano, 1984). Desde entonces, ese supuesto se ha mantenido invariable, pese a que las teorías de aprendizaje han ido mostrando que el aprendizaje no es resultado directo de la enseñanza frontal.

He escuchado que cada uno reproduce el estilo de enseñanza que experimentó en sus tiempos de estudiante. Pudiera ser una explicación para justificar que, si bien los maestros profesionales pueden recitar una lista de otros métodos (el de proyectos, el Plan Dalton…) no los reproducen porque no los han visto practicar y cuando algo no se ha experimentado de alguna forma, cuesta atreverse a usarlos. No es fácil pasar de aprender de memoria la definición de un método, a ponerlo en práctica. Ojalá ustedes, maestros en formación, para quienes este libro está escrito, tengan profesores y profesoras que apliquen en sus clases algunos de los estilos alternativos a la clase magistral, pues no habría peor lección sobre los métodos no frontales, que la que los enseña… ¡con un método frontal!

Pero esto de que existen otros métodos alternativos no es descubrimiento reciente. El movimiento de la reforma pedagógica de comienzos del siglo XX produjo una profunda crítica al método frontal y se desarrollaron alternativas a él. Tres fueron las críticas hechas a este método: el predominio de la palabra, la carencia de actividades del alumno y el descuido de las relaciones sociales. Ustedes, sin duda han estudiado o van a hacerlo, que se generaron muchos otros métodos alternativos, sobre todo, durante el primer cuarto de siglo. Sin embargo, pese a esas críticas y a la existencia de nuevas propuestas, éste es el método de enseñanza que más utilizan las escuelas y los maestros y maestras.

No vaya a entenderse que una clase magistral, como también se la llama, no sirve. Lo que se critica es usarla indiscriminadamente para lograr cualquier propósito educativo. El método frontal permite aprehender información y conceptos, pero es limitado para orientar y desarrollar otro tipo de competencias. Tal como se lo practica, solamente se ejercita la habilidad de escuchar, pues se suelen omitir las fases de interacción, fijación y aplicación de la información que el método tiene y que podría poner en acción otras habilidades y destrezas, tales como escribir, leer, contar, dibujar o seleccionar.

Se hace notar también, en las críticas, que al transmitir información en lecciones magistrales, se dan muy pocas oportunidades o ninguna, para que las y los estudiantes ejerciten un pensamiento reflexivo. Normalmente se limitan a tomar notas de lo que se dice, incluso a grabar el discurso del profesor, para poder reproducirlo mejor. Confieso que en mis tiempos de estudiante universitario, yo caí en esa trampa: había desarrollado una habilidad especial para tomar notas en clase y ocupaba mis ratos libres en transcribir lo que el profesor decía, usando las antiguas máquinas de escribir manuales; ¡esas ocho a diez copias me proporcionaban algunos extras para mi sobrevivencia! Me habría gustado que mis sabios profesores me explicaran en ese entonces, que aprender significa desarrollar algo más de creatividad, por ejemplo, para combinar conceptos que ya tenía, con los

nuevos. Basado en esa experiencia, hoy recomendaría a los maestros y maestras tener una conversación con sus estudiantes sobre cómo se aprende. Ese es un asunto que se da por sobreentendido en la escuela: se supone que los chicos y chicas van allí a aprender, pero si no se les explica cómo se aprende mejor, nunca podrán empeñarse en ejercitar otros estilos de aprender que no sean solamente escuchar al profesor y tratar de repetir lo que él dice.

El desarrollo de competencias para "aprender a aprender" es una nota esencial del concepto de calidad que está demandando hoy la sociedad. Esto se logra cuando el maestro genera un verdadero diálogo con diversas técnicas, con y entre sus alumnas y alumnos, en vez de usar todo el tiempo para "transmitir" información, lo que no deja tiempo para otras actividades.

Por lo que hemos dicho hasta ahora, a lo largo de este libro, sin duda ustedes pueden inferir que una educación de calidad buscará diferentes formas de apropiación del conocimiento, con trabajo personal y de equipo, lo que significará restringir el uso de las lecciones frontales a los momentos apropiados para comunicar algún tipo de información que no es fácilmente accesible a los niños y niñas, por otros medios. Ustedes convendrán que esta nota de calidad está completamente en manos de las maestras y los maestros y de sus decisiones dentro del aula.

El profesor como mediador del aprendizaje

Todo lo que hemos dicho anteriormente significa un cambio importante en la función del profesor, que de distribuidor del conocimiento, se convierte en un mediador o facilitador del encuentro e interacción de sus alumnos y alumnas con el conocimiento. Esto se dice rápidamente, pero implica un cambio más profundo en la formación y el desarrollo de la profesión docente. De este asunto se vienen ocupando mucho hoy en día, instituciones y especialistas.

El perfil del nuevo docente ha sido abordado desde diferentes puntos de vista y se puede elaborar una larga lista de los adjetivos que se le atribuyen: docente eficaz, polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador…

Lo que parece una nota común a todos esos conceptos sobre el nuevo docente es que su pedagogía debe basarse en el diálogo, la vinculación entre teoría y práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo; desarrollar y ayudar a sus alumnos a apropiarse de los conocimientos, valores y habilidades necesarias para aprender a conocer, a hacer, a convivir (Delors, 1996).

Ha sido llamado también arquitecto del conocimiento (Pérez M. & Díez López, 2000), porque maneja, en alguna forma, técnicas arquitectónicas... Su tarea principal consiste en facilitar el aprendizaje, apoyando la organización de los contenidos en forma de secuencias significativas (estructuras o esquemas conceptuales), para que los niños y niñas encuentren sentido en lo que aprenden. Para ello, por ejemplo, utiliza técnicas conocidas con el nombre de redes o mapas

conceptuales [22], porque ayudan a establecer relaciones jerárquicas entre los contenidos a aprender, es decir, establecen relaciones de dependencia o de derivación que facilitan la comprensión y la mirada de conjunto.

Esta nueva función de facilitación del maestro y la maestra, representa un cambio notable sobre el papel tradicional del docente, pues se centra ya no tanto en él mismo, como fuente del conocimiento ni en la forma como lo transmite, sino que pone el énfasis en las situaciones de aprendizaje que permiten a sus alumnos y alumnas acercarse a diversas fuentes de conocimiento; situaciones de aprendizaje que son conjuntos de actividades apropiadas que apoyan a alumnos y alumnas a interactuar con los materiales donde pueden encontrar información y conocimiento y a que lo haga en colaboración con sus compañeros y con el propio docente. Tengan particular cuidado en no confundir actividad con "hacer cosas", cualquiera sean éstas. Enviar tareas, hacer trabajar en grupos, leer y comentar las lecturas, por vía de ejemplo, tienen que estar en estrecha relación con los objetivos que se pretenden alcanzar. Eso significa organizar una situación de aprendizaje.

Cuando hace esto, el profesor actúa como mediador o facilitador del aprendizaje. Collins (García, 2002) dice que los cambios en la función docente son un paso o tránsito:

- De una enseñanza colectiva a una enseñanza más individualizada
- De una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción
- De trabajar principalmente con estudiantes más avanzados a trabajar con todos, en grupos diversos, donde unos aprenden de otros
- De programas de estudio homogéneos a programas que se construyen de acuerdo a la diversidad
- Del énfasis en la transmisión verbal de la información al desarrollo de procesos de pensamiento.

Para ser un facilitador o un mediador del aprendizaje, las maestras y maestros requieren desarrollar cierto tipo de competencias relacionadas con la función básica de *enseñar a aprender*, que sería como el resumen o la esencia de la función docente hoy en día. Esa debe ser la principal demanda de los maestros a sus formadores enfatizando en algunos aspectos que no son habitualmente tenidos en cuenta. Por ejemplo, si bien es importante lograr dominio de los contenidos conceptuales de una disciplina, lo es también comprender de qué manera esos contenidos se vinculan con la vida cotidiana, para enfrentar los desafíos o resolver los problemas que los alumnos y alumnas van a encontrar. Para ser facilitador del aprendizaje necesita haber practicado y dominar metodologías y técnicas para conocer a sus estudiantes, sus intereses, capacidades y posibilidades, así como sus limitaciones. Lo cual implica capacidad para entender la diversidad social y cultural como una riqueza. Requieren también un conocimiento actualizado sobre

22 Esta técnica de representación de conceptos fue ideada por Joseph D. Novak en 1972. Se basa en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, quien sostiene que la estructura cognitiva de una persona es un factor que determina la aprehensión de contenidos nuevos, su adquisición y retención. Quienes deseen mayor información, pueden encontrar muchas ayudas prácticas, aplicadas a la enseñanza básica, utilizando un buscador en internet.

modelos de enseñanza, la dinámica del proceso educativo y de las didácticas de las disciplinas.

Estamos haciendo algunas reflexiones para lograr una educación de calidad al alcance de ustedes, maestros y maestras y podemos concluir que ésta depende de la capacidad que ustedes desarrollen para *aprender a aprender* y para *enseñar a aprender*. Ustedes habrán logrado este propósito cuando sus alumnos y alumnas sean capaces de emplear un conjunto de estrategias y procedimientos que les permitan acceder a nueva información y manejarla de tal forma que la vinculen con los conceptos que ya poseen y construyan progresivamente conocimientos más complejos en las diversas áreas de estudio de la vida escolar. Esto quiere, entonces, decir que para ayudar a los alumnos a aprender de una manera eficaz, el profesor tendrá en cuenta tanto el contenido que se estudia en una disciplina, cuanto el proceso para aprenderla. Estimulará a los alumnos a relacionar el propósito del estudio con las estrategias que se podrían emplear y a ser críticos con su propio estudio, aún sin la presencia del profesor, porque si se adquieren estrategias inadecuadas será difícil modificarlas posteriormente. Esas estrategias no pueden quedar al descubrimiento espontáneo de sus alumnas y alumnos, sino que tienen que ser enseñadas de manera eficaz, deliberada e intencional. Ya lo dijimos anteriormente, cuando ustedes se encuentren con su clase por primera vez, no supongan que ya sus alumnos saben aprender. Probablemente será una equivocación.

Para una educación de calidad, es bueno invertir tiempo en enseñar a aprender. Lo ideal es que sus alumnas y alumnos sepan cómo aprenden, cómo piensan, cómo recuerdan mejor[23]. Si conocemos nuestra forma de conocer, podremos ejercer un control sobre ella y permitir una mayor eficacia sobre los procesos de aprendizaje. Cuanto más temprano se inicien estos procesos, tanto mejor para los estudiantes. Veamos en un ejemplo qué es lo que queremos decir con "conocer cómo uno aprende". Si Juan Carlos reconoce que es más fácil para él hacer un recuento de hechos y situaciones sobre la historia de su país que una síntesis, cuanto tenga como tarea hacer la síntesis, pondrá más atención y dedicación a esta actividad, porque sabe que le cuesta más y ustedes podrán ayudarle de mejor forma. Hay tres cosas que Juan Carlos necesita saber: una, que para él es más fácil analizar; la segunda, reconocer las características de la tarea que le han pedido (sintetizar) y, en tercer lugar, saber qué estrategia aplicar para resolver la dificultad.

Conocerse a sí mismo es saber cómo uno aprende mejor; conocer la tarea se refiere a los procesos cognitivos (sensación, percepción, imaginación, razonamiento, recuerdo, solución de problemas…) que deben emplearse para resolver una activi-

23 Los especialistas le llaman a esto el conocimiento metacognitivo. Una educadora pionera en este campo fue Ann Leslie Brown (1943-1999), quien desarrolló, a partir de su experiencia en el aula, métodos para enseñar a los niños en la escuela básica a ser mejores aprendices. Desarrolló la teoría sobre la *metacognición*, el estudio de cómo la gente observa y se responsabiliza por su propio aprendizaje. Promovió un importante cambio en los enfoques educativos, para que los maestros dejen de centrarse en los aprendizajes individuales y propicien procesos grupales, en una enseñanza recíproca, en la cual los estudiantes aprenden unos de otros. Señaló que la gente aprende mejor como miembros de una "comunidad de aprendizaje". Si ustedes desean profundizar este asunto, consulten las obras que ella produjo y de sus seguidores.

dad determinada; y las vinculadas con las estrategias remiten al conocimiento de los distintos procedimientos o reglas para realizar una tarea o resolver un problema.

Un estudiante que conoce cómo aprende, puede saber que le es difícil memorizar algo que nunca vio escrito, por ejemplo, y eso lo conducirá a escribir la frase, número o listado, en lugar de solamente repetirlo mentalmente. Si ustedes, maestras y maestros, ponen atención a las formas de aprender de sus estudiantes y les ayudan a descubrirlas, podrán ayudar a resolver mejor los problemas que ellas y ellos encuentren, sugiriendo actividades y tareas específicas para superar sus dificultades.

Hay, pues, una nueva tarea del profesor, que es volver la mirada hacia sus estudiantes: saber escuchar, discutir, argumentar, confrontar, promover el razonamiento y el diálogo, recuperar las preguntas, inquietudes y búsquedas de sus alumnas y alumnos, incentivar la curiosidad, la indagación, rescatar el sentido de lo fundamental.

Muchos docentes se resisten a aceptar, como parte de sus nuevas responsabilidades, la formación en estrategias de aprendizaje. Piensan que ese es un artículo de lujo, ante necesidades más importantes, una pérdida de tiempo, ¡habiendo tanta cosa por enseñar! No sé qué piensan ustedes, maestras y maestros, de esto, pero puedo asegurarles, a partir de mi propia experiencia, que ustedes tendrán más éxito cuando sean capaces de generar en sus alumnas y alumnos, un aprendizaje auto-regulado y un estilo propio, en el que se fijen sus propias metas, y estrategias, procesando activamente la información y encontrando recursos para aprender. Si lo que ustedes buscan en sus estudiantes no es solamente el almacenamiento de información y la repetición rutinaria de tareas, sino la comprensión y transferencia de lo que se aprende, no hay manera de hacerlo sino involucrando a sus niños y niñas de manera activa, participando y colaborando con otros compañeros.

Un ejemplo de que esto es posible, que no es solamente un discurso teórico, lo pueden ustedes encontrar en el Modelo "Escuela Nueva"[24], innovación de educación básica primaria iniciada en Colombia y que se ha extendido por varios países del continente, entre los cuales Guatemala, Panamá, El Salvador Nicaragua han desarrollado experiencias en el área centroamericana.

Hacia un cambio de actitudes

Buscar más calidad en la educación sin cambiar nuestra actitud, es como dar un simple maquillaje a nuestras viejas prácticas educativas, el que, como todo maquillaje, no tardaría en caerse. Una educación de calidad, está al alcance de ustedes, maestros y maestras, a condición que cultiven y desarrollen algunas nuevas actitudes, que no suelen aprenderse sino es practicándolas.

Tener la mente abierta al cambio, es una de esas nuevas actitudes. Seguramente ustedes van a encontrar a colegas suyos que tienen una actitud temerosa frente a

24 Quienes estén interesados en aprender más sobre Escuela Nueva, pueden participar en cursos virtuales, en esta dirección: http://envirtual.comunidadescuelanueva.org/index0.php

las demandas nuevas y cambiantes de la sociedad hacia la escuela y sus maestros y maestras, a veces por desconfianza con ellos mismos, sintiéndose incapaces para responder a cosas bastante exigentes en el trabajo docente. Encontrarán otros, en los que verán una cierta falta de interés, porque consideran que comprometerse con esos cambios no les reportaría ningún beneficio personal. ¡Total –van a escuchar esto ustedes- si no por eso vamos a mejorar nuestros sueldos! Tener un buen sueldo es muy importante, pero tenerlo, aunque no sea tan bueno, a regañadientes y forzado a hacer cosas en las que uno no encuentra realización propia, es algo terriblemente frustrante. La satisfacción personal con lo que uno hace es la primera recompensa y obtener por ello el reconocimiento de los demás, es demasiado halagador como para negarse la posibilidad de hacer las cosas bien. Claro que en la actitud negativa hacia el cambio que ustedes, tal vez, encuentren, puede intervenir también la vigencia de la ley del menor esfuerzo, y hay quienes no quieren salir de la inercia de hacer rutinariamente lo que se siempre se hacía.

Hay autores que dicen, hoy, que la gente que no está dispuesta a aceptar los constantes cambios de la sociedad actual "se encuentra en peligro de extinción". Si algo caracteriza a la sociedad en la que hoy vivimos, es el cambio permanente, por lo que tenemos que aprender no solamente a aceptar, sino a buscar el cambio. Es decir, a no esperar a que las cosas ocurran, sino escoger la iniciativa más conveniente y comenzar a trabajarla.

Para lograr calidad en la educación, pues, maestras y maestros requieren estar abiertos y ser receptivos a nuevas ideas, ver la necesidad del cambio como un reto y no como una amenaza, aunque eso signifique más esfuerzo.

Esa actitud se verá reforzada si es que ustedes, maestras y maestros, consideran que van a estar en formación continuamente, de una manera u otra. La disposición a aprender continuamente puede cumplirse con diferentes modalidades y una gran variedad de actividades formativas. La más común y conocida es la participación en los cursos que se ofrecen por parte de las instituciones especializadas en los países. En ellos se aprenden muchas cosas de interés, contando con profesores experimentados. Pocos toman en cuenta que existe un aprendizaje colaborativo, entre maestros, que permite aprender con otros, a condición de superar un síndrome de soledad que parece estar asociado a la profesión docente. El maestro en su aula pareciera que no cuenta con nadie más para seguir aprendiendo, concepto que es necesario superar. Aprender a observar a otros e invitar a otros colegas a observar el propio desempeño, está asociado a este tipo de aprendizaje colaborativo, pues permite interactuar y analizar las experiencias, aprovechando lo mejor de ellas.

En Colombia se desarrolla una atractiva experiencia formativa de esta naturaleza, la denominada "Expedición Pedagógica". Esta experiencia parte del principio de que hay varias maneras de hacer escuela y de ser maestros, que nacen de las diversas prácticas, saberes, situaciones y búsquedas de maestros y maestras que, a veces en medio de condiciones adversas, trabajan críticamente intentando armonizar las demandas que tienen de la propia institución escolar y de la sociedad global, con las condiciones concretas de las poblaciones con las cuales trabajan. Expedición Pedagógica Nacional moviliza a grupos de maestros, quienes viajan de acuerdo con rutas preparadas para visitar distintos tipos de escuelas, ver en acción

a muchos maestros y maestras y luego realizar una construcción colectiva basada en las prácticas pedagógicas observadas y las maneras diversas de ser maestros y de formarse para ser maestros y maestras. Eso ha permitido a unos aprender de otros, lo que ha dado lugar a sistematizaciones sobre cómo en las aulas los maestros realizan varios tipos de innovaciones. A partir de la realización de viajes, estos expedicionarios maestros, se forman en la diversidad y aprenden de otros maestros a mejorar sus prácticas pedagógicas, a innovar y a cambiar. Esto está ayudando a romper ese aislamiento con el que tradicionalmente se concibe el maestro delante de su aula y que le lleva a aprender de su práctica, sin un interlocutor que le permita desarrollar sus fortalezas y aprender de sus errores.

La Expedición Pedagógica es una experiencia institucional que ya se realiza también en México, Argentina y otros países, con auspicio de los Ministerios de Educación o de universidades. Sin embargo, aún sin que en nuestro país exista la experiencia, podemos aprender de ella, proponiéndonos todos los maestros y maestras ser "expedicionarios", porque todos podríamos viajar y de hecho estamos viajando siempre, de una manera u otra: en el aula, en la escuela, en la localidad en la que vivimos, a veces en la región a la que pertenecemos y en el país. Ser expedicionario de su propio viaje y realizarlo con otro u otra colega, permitiría descubrir y aprovechar la potencia del propio trabajo, para analizar las múltiples maneras de ser que uno tiene que ejercitar en el aula y compararlas con las del otro expedicionario pedagógico para acercarse a las preguntas: ¿Cómo mejorar lo que hacemos? ¿Cómo responder mejor a las demandas de calidad que nos hace la sociedad y el entorno en el que vivimos?

Para hacerlo, ustedes necesitan asumir una actitud y una decisión que implica querer ser expedicionario, estar dispuesto a emprender un viaje hacia el aula, el espacio y las prácticas de otro colega, a dialogar con él sobre ellas y a descubrir las propias potencialidades, como las limitaciones. Esta es una manera de tener una actitud de permanente formación, en el marco de un aprendizaje colaborativo. De seguro, ustedes encontrarán otras formas creativas de aprender con otros.

Además, hoy es posible ejercitar de manera sistemática un proceso de autoformación en la que la experiencia guíe el aprendizaje, y en la que la reflexión juegue un importante papel. La lectura es una herramienta insustituible y hoy en día el internet ofrece la posibilidad de seguir cursos en línea. Sabemos que el acceso a los libros y a las computadoras es limitado para maestras y maestros, empero, existen cada vez más servicios públicos que pueden facilitar a quienes tengan una actitud positiva hacia la formación permanente, para utilizarlos en beneficio de esta autoformación.

La programación de aula: El enfoque constructivista

Ustedes han escuchado hablar y, seguramente, han estudiado el constructivismo desde el punto de vista de la pedagogía, asociado a explicar el proceso de aprender. No vamos ahora a realizar una explicación completa sobre esta teoría del aprendizaje que, como lo hemos dicho ya en páginas anteriores, es tenida muy en cuenta por los procesos de reforma de la educación en los países de nuestra región, como en otros, del mundo. Vamos a recordar, solamente, algunos de sus principios, para

que, al reconocer al maestro su rol de mediador y facilitador del aprendizaje, nos conectemos inmediatamente con lo que realiza en su aula. Eso, no se improvisa… se lo programa, teniendo en cuenta los principios de aprendizaje que aseguren más calidad.

Comencemos por decir que el aprendizaje se entiende como un construcción propia y que el conocimiento no es una simple copia o fotografía de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza sobre la base de los conocimientos previos (esquemas conceptuales, dicen los especialistas) que una persona tiene.
Entendiendo el aprendizaje y el conocimiento de esa manera, es fácil inferir que el modelo constructivista está centrado en la persona, el alumno y que se produce cuando éste interactúa con el objeto del conocimiento, cuando lo hace en interacción con otros y cuando es significativo para él[25]. Esas son las tres ideas centrales de la concepción constructivista del aprendizaje, que conviene tener en cuenta cuando programamos qué hacer en el aula.

Expliquemos un poco lo que significan estas tres ideas. Por una parte, se explicita que el alumno o la alumna son los responsables de su propio proceso de aprendizaje, nadie los puede sustituir en esa tarea. Claro, entendamos bien que al decir que los alumnos construyen su conocimiento no nos estamos refiriendo a realizar un acto de invención o de descubrimiento. No es que construyen las operaciones aritméticas, porque ya están definidas, sino que, en cierta manera, las reconstruyen en su mente, cuando son capaces de articularlas con los conceptos de cantidad, número y otros, que ya tienen. Lo que queremos decir es que nadie puede construir el conocimiento por ellos, nadie puede aprender por ellos. Error que cometen muchos padres y madres de familia, cuando les hacen los deberes o tareas a los hijos y en el que también caen los propios chicos, cuando unos, por cumplir, hacen las tareas de otros.

La segunda idea es que la construcción del conocimiento no se hace en soledad, se hace con otros…Por lo que la idea de ayudar a los alumnos a aprender unos de otros y a aprender juntos es fundamental en los enfoques constructivistas del aprendizaje. Alguna gente ha pensado que cuando el profesor pide a sus estudiantes trabajar en equipos, es porque "no ha preparado su clase" o porque quiere descansar… Tal vez algunos lo entiendan así, ojalá no ustedes. Por eso se habla hoy mucho de las "comunidades de aprendizaje" –no solamente en relación con los alumnos, sino también referidas a los profesores- para la construcción del conocimiento por los estudiantes, partiendo de la búsqueda de información, experimentación y realización de proyectos en equipos de trabajo.

La tercera idea central de esta teoría es que los alumnos aprenden mejor un concepto, cuando éste adquiere un significado para ellos. Es decir, cuando logran tener un modelo mental del mismo, luego de un proceso de "elaboración", que consiste en que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, entre ellos de ustedes, maestros y maestros, estableciendo relaciones entre los mismos. En esta selección y organización de la información y

25 Esas tres características constituyen, cada una de ellas, aportes realizados por tres especialistas, que son Piaget, Vigotsky y Ausubel.

en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

Cuando nuestros alumnos simplemente acumulan informaciones y conceptos, como si fueran piezas desordenadas de un rompecabezas, no logran aprender bien. Eso suele ocurrir cuando el aprendizaje es un asunto solamente repetitivo de conceptos. He conocido maestros que no hacen sino repetir lo que el libro de texto dice y hacen, además, que sus estudiantes lo copien en el cuaderno. Esas operaciones repetitivas suelen prender como con alfileres los conceptos en la memoria de corto plazo, y pronto desaparecen. Nuestros alumnos y alumnas aprenden bien cuando establecen relaciones con los conceptos que ya tienen, con los conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas. Si logran hacer eso, integran el nuevo conocimiento en su estructura cognoscitiva, y son capaces de atribuirles significados. A eso le llaman los entendidos, un aprendizaje significativo. Para conseguirlo, tienen que desarrollar varios procesos mentales que no son solamente escuchar. A ustedes, como sus maestros y maestras, les toca promover en sus alumnos el ejercicio de esos procesos mentales, los que ocurren cuando los llevan a explorar, manipular, investigar, dialogar, explicar a otros, resolver un problema…

Así se entiende que hoy se diga que un aprendizaje de calidad no es tanto el que puede repetir un contenido, sino el que puede dominar un proceso o una estrategia para conocer, que es a lo que el maestro debe apuntar, principalmente. ¿Recuerdan lo que dijimos páginas arriba sobre los mapas conceptuales? Son una herramienta para lograr anclar los nuevos conocimientos en los antiguos. Entonces, el acto mismo de aprendizaje se convierte en un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento. A ello va a contribuir el maestro cuando seleccione contenidos con un alto poder de adquirir significado, es decir, de articularse con lo ya aprendido y tener funcionalidad en la solución de problemas, en la aplicación a las situaciones de la vida, así como de establecer nuevas conexiones con aprendizajes nuevos. Entonces puede producirse un más rico proceso de memorización comprensiva (diferente a la solamente repetitiva).

Cuando nos han hablado del diseño y planificación de la enseñanza, se han estado refiriendo a la elaboración de una guía para gestionar el aprendizaje, es decir, la previsión de los pasos que pueden ayudar a establecer la mejor interrelación posible entre sus alumnos y el nuevo conocimiento. A eso le llamamos "programación".

Elementos curriculares de la programación

El maestro, como mediador o facilitador del aprendizaje, no deja que el aprendizaje en la escuela se produzca de modo espontáneo, sino dirigido. Especifica los objetivos de la enseñanza, prepara o acondiciona el aula, planea los materiales de aprendizaje que van a utilizar los alumnos, organiza a los estudiantes para realizar las actividades o tareas que les permitan aprender.

La programación del trabajo en el aula, con un enfoque constructivista, es un aliado poderoso de la calidad de la educación. Es algo que está al alcance del maestro y

es, además, su obligación el hacerlo. Nadie podría entender que un arquitecto comenzara a construir una casa, sin un plano previo y en detalle de cómo quiere que esa casa sea. Algo similar ocurre con el maestro: no puede llegar al aula a plantearse qué podría hacer para que sus niños y niñas aprendan: tiene que haberlo previsto y diseñado con anterioridad.

Hay algunos elementos curriculares a los que ustedes tienen que prestar atención a la hora de programar, que son cruciales dentro de un enfoque constructivista. En los países existen diferentes esquemas de programación que las autoridades educativas piden a los maestros y maestras usar. No importando el asunto de formatos diferentes, estos elementos tienen que merecer especial consideración por ustedes.

Por una parte, los contenidos de la enseñanza, que si bien están generalmente definidos centralmente por los Ministerios de Educación, requieren de una selección apropiada en función de los conocimientos previos que tienen los alumnos y de los requerimientos y demandas del medio del que ellos y ellas proceden. De acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, se comienza por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.

Por otra, los métodos y estrategias para el aprendizaje requiere ser cuidadosamente elegidos y articulados con la idea clave de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más cercano posible a su realidad. Los métodos tienen que orientarse a un aprendizaje por descubrimiento, no a un aprendizaje por recepción, especialmente con los más chicos, porque a esa edad los niños adquieren conceptos y proposiciones a través de un proceso inductivo basado en la experiencia no verbal, concreta y empírica. Como parte de estas estrategias, ustedes pondrán especial atención a explotar adecuadamente las relaciones de cooperación y de colaboración entre los alumnos, para la construcción del conocimiento: el trabajo en equipo requiere ser privilegiado en su programación, a la hora de pensar en los métodos.

Otro elemento curricular que tiene especial importancia en el enfoque constructivista es que el material con el que se ponga en contacto a los niños y niñas sea potencialmente significativo, lo que quiere decir que les lleve a relacionar el conocimiento nuevo con algunos otros conocimientos que ya tienen, en otras palabras, con una estructura cognoscitiva específica que ya tengan.

La creación de situaciones de aprendizaje

Ustedes ya lo han experimentado, tal vez, y estoy seguro que no necesitan muchos argumentos más para estar de acuerdo en la necesidad de idear y anticipar lo que deben aprender sus alumnos, lo que ustedes han de hacer como docentes para que ellos aprendan, lo que ellos deben hacer para aprender. Las decisiones que se toman sobre eso se conocen con el nombre de “situaciones de aprendizaje”, en las que ustedes organizan las interrelaciones que son necesarias en el proceso de aprendizaje. Referirse a las acciones que se prevén y ejecutan para que los alumnos desarrollen su proceso de aprendizaje ha recibido diferentes nombres: estrategias,

experiencias de aprendizaje, estrategias para la mediación pedagógica, estrategias didácticas, entornos de aprendizaje actividades, etc.

Los Ministerios de Educación utilizan alguna denominación y lo que aquí llamamos situación de aprendizaje, puede recibir otros nombres, así que no se pierdan en esto de las formas de nombrar al proceso. Dentro del enfoque constructivista, se trata de superar el concepto de "actividades" sueltas para entender que el aprendizaje es la resultante de una serie o cadena de acciones pedagógicas interconectadas hacia el logro de los objetivos. Lo que interesa comprender es que el término describe las diversas interrelaciones que debe desarrollar el alumno para aprender: con su profesor, con los materiales de estudio, con la realidad, con sus otros compañeros y compañeras. De esas influencias mutuas, nace la construcción conceptual y de los conocimientos.

Una situación de aprendizaje es la definición del escenario en el que sus alumnos y alumnas van a aprender algo, a partir de sus propias experiencias y conocimientos previos, lo que implica el diseño del punto de partida, el punto de llegada y el proceso que se ha de recorrer para lograr el aprendizaje.

Nuestros alumnos y alumnas aprende al verse inmersos en situaciones de aprendizaje (Corrales Díaz, 2002). Supongamos que ustedes quieren que sus alumnos de 5º de básica conozcan el valor nutritivo de los alimentos (aprendizaje conceptual), que sean capaces de clasificar los alimentos por su valor nutritivo (aprendizaje procedimental) y que desarrollen una actitud positiva hacia servirse alimentos nutritivos en su casa (aprendizaje actitudinal). Lo primero que hemos hecho es definir los objetivos de esta lección, conociendo que todo aprendizaje busca siempre dominio de estos tres tipos de saberes.

¿Cómo haremos para alcanzar esos objetivos de aprendizaje? Lo primero será definir el ambiente operativo donde van a tener lugar las actividades. En general va a ser el aula, pero también podría serlo el comedor escolar, donde todas las mañanas se sirve un desayuno a toda la escuela. El entorno de aprendizaje es un lugar físico y mental donde se promueve el aprendizaje: es el espacio con dimensión didáctica, de acuerdo a los métodos de trabajo que ustedes quieran proponer. Influyen en él factores de diverso tipo, no es solamente el espacio físico el que se necesita, sino también un clima de aprendizaje generado por factores de orden organizativo, afectivo, logístico: roles claros, responsabilidades establecidas, normas de trabajo conocidas por todos, hacen que el clima sea más propicio. En los aspectos afectivos, las actitudes y relaciones entre maestros y alumnos, la posibilidad de percibir valor en lo que se hace, de encontrar utilidad y aplicación a lo que se va a aprender, facilitan la tarea del aprendizaje, así como la disponibilidad de recursos para desarrollar las actividades o tareas que se pidan.

En segundo lugar, el logro de los objetivos de aprendizaje requiere establecer un producto que van a elaborar los niños y niñas como parte del proceso. Para el caso que estamos imaginando, podríamos proponerles elaborar una tabla de clasificación de los alimentos que se sirven un día cualquiera en las comidas que desarrollan en su casa. Para lo cual tendremos dibujadas en papeles o cartulinas, unas tablas que permitan escribir en columnas los alimentos según sus diferentes grupos, usando

la conocida “rueda de los alimentos”. Ese producto representa, en alguna forma, un problema que sus alumnos y alumnas tendrán que resolver, con los elementos conceptuales que encontrarán en las fuentes que ustedes pondrán a su disposición. Las actividades de construcción del conocimiento, nos dice la teoría constructivista, deben colocar a los alumnos ante un reto por resolver: hacer algo, enfrentar una situación crítica o problemática.

El tercer paso en este esquema simplificado para explicar qué es crear una situación de aprendizaje, consiste en la búsqueda de la información y los conocimientos que se necesitan para solucionar el problema o resolver la situación planteada. De acuerdo a la edad y nivel de los estudiantes, la solución de los problemas planteados implicará el uso, en diverso grado, de procedimientos de investigación, observación, análisis crítico, exploración, etc.

La primera fuente son ellos mismos. Un aprendizaje significativo parte siempre del conocimiento inicial del alumno: ¿cuánto conoce ya sobre los elementos para resolver el problema? Lo cual puede realizarse mediante un diálogo con el profesor o mediante un trabajo de grupos, como ustedes gusten. A mí me parecería interesante que los chicos y chicas, en grupos, comenzaran describiendo en qué consiste su desayuno cotidiano, el del día domingo y el que reciben diariamente, como refuerzo, en la escuela y que vayan elaborando una lista, a tiempo de opinar sobre el valor nutritivo de cada uno de ellos. La recordación de esos conceptos, que los niños han adquirido sea en años anteriores en la escuela, sea en las conversaciones con sus padres, sea en su exposición a los medios de comunicación, armará la estructura conceptual en la que se engancharán los nuevos conocimientos. Esta actividad preparará el terreno para la llegada y la internalización, de manera significativa, de los nuevos aprendizajes y de la nueva información.

El cuarto paso en la creación de una situación de aprendizaje es conectar la actividad anterior, con algunas otras mediante las cuales obtendrán los elementos conceptuales y procedimentales que necesitan para resolver el problema, es decir, en este caso, para elaborar la tabla clasificatoria de los alimentos. Los conceptos básicos los pueden encontrar en varias fuentes: su libro de texto, un documento, una presentación audiovisual, una explicación del profesor o de un invitado especial, una exploración en internet, cuando sea posible. Es esencial que estas actividades garanticen el acceso a nuevos conceptos, procedimientos, actitudes y valores en forma significativa para los alumnos. La aproximación a esos conceptos puede hacerse de forma colectiva, todos juntos, escuchando al profesor o atendiendo a una proyección audiovisual, pero también puede realizarse leyendo un libro o documento y comentando la lectura en grupos o, tal vez, acudiendo al rincón de consulta que tal vez tenga su aula o la biblioteca de la escuela, cuando fuere posible; puede hacerse, también, de manera autónoma e independiente por cada uno de los alumnos, individualmente. No importa la forma de hacerlo, esa búsqueda de la información tiene que ser guiada: debe hacerse desarrollando alguna actividad directamente relacionada con la solución del problema, por ejemplo, ir llenando las tablas de forma individual, al mismo tiempo que escribiendo en fichas o carteles las propiedades de los alimentos o clasificándolos, además por su origen (animal, vegetal, mineral). Luego podrían volver al grupo para hacer el llenado en equipo de las tablas.

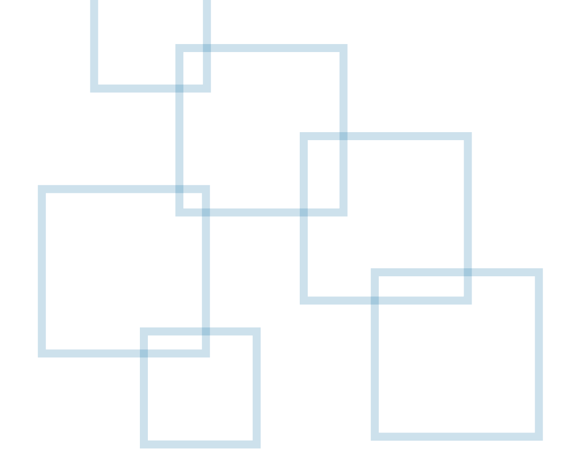
Las propuestas constructivistas alientan al docente a combinar actividades individuales y grupales, independientes y orientadoras, junto con otras de carácter colectivo. Todas ellas tienen por objeto llevar a los alumnos a revisar e, incluso, confrontar sus conocimientos anteriores y, al mismo tiempo, facilitarle herramientas para abordar el problema propuesto y construir un nuevo conocimiento.

La situación de aprendizaje se cierra con la revisión del trabajo de los grupos, la formulación de algunas preguntas de verificación y las explicaciones complementarias de maestros o maestras, si así lo juzgaren necesario.

El profesor Schiefelbein, a quien hemos mencionado como uno de los más insistentes promotores del cambio de la enseñanza frontal, ha publicado un libro, junto a K.H. Flechsig denominado "Veinte modelos didácticos para América Latina" (Flechsig & Schiefelbein, 2003), en el que presenta pormenorizadamente modelos que pueden usarse en la generación de situaciones de aprendizaje, alternativos a la clase expositiva o magistral.

A manera de ilustrar las opciones disponibles, las enumeramos aquí, invitándolos a ver explicaciones más pormenorizadas en el libro referido:

1. Enseñanza frontal o cara a cara.
2. Asignaciones o contratos de tareas.
3. Coloquio en pequeños grupos
4. Congreso, seminario o conferencia
5. Curso académico
6. Diálogo socrático
7. Disputa, confrontación o debate
8. Educación con monitores o tutorial
9. Exhibiciones educativas
10. Exploración de campo
11. Gabinete de aprendizaje
12. Instrucción a distancia
13. Instrucción programada
14. Lugar individual de aprendizaje
15. Método de casos
16. Practica especializada
17. Proyecto educativo
18. Red de educación mutua
19. Simulación
20. Taller educativo.



CAPÍTULO VIII

PARA EVALUAR LA CALIDAD DE UN SISTEMA CONCRETO

Sistemas de evaluación: todos los tienen

En la década de los 90 apareció con fuerza en la región la necesidad de evaluar la calidad de los sistemas educativos. En América Latina, prácticamente todos los países crearon sistemas nacionales con esa finalidad, se instalaron mecanismos regionales de medición de resultados y varios países se incorporaron a las mediciones internacionales, propiciadas por los países europeos. Los colegas Valeirón y Esquivel (Valeirón & Esquivel, 2006) revisaron en el año 2006, por encargo de la CECC, la situación de la evaluación y la investigación en la región centroamericana y la República Dominicana. Han hecho una minuciosa descripción, análisis y comparación de los sistemas de evaluación de estos países, de sus esfuerzos y logros, sus fortalezas y debilidades. No es necesario repetir esos análisis, para los propósitos de este capítulo, nos basta con indicar que todos los países de la región centroamericana cuentan con instrumentos técnicamente confiables para conocer los resultados del aprendizaje de sus estudiantes, especialmente en las asignaturas básicas: Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales.

En general, la evaluación de los aprendizajes que se realiza es de naturaleza diagnóstica; solamente Costa Rica y República Dominicana hacen pruebas nacionales sumativas. Como ustedes conocen los propósitos de una y otra son diferentes, unas, para establecer los puntos de partida en el conocimiento de los estudiantes y otras, para verificar que efectivamente se alcanzaron los puntos de llegada. Los autores nos indican, también, que todavía falta un camino por recorrer para que estos sistemas indaguen sobre los factores asociados a los logros de aprendizaje, en los países de esta región. Señalan que el uso de los resultados de la evaluación es, todavía, incipiente.

Existen, también pruebas de carácter regional e internacional, en las que participan algunos de los países centroamericanos. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) es una iniciativa de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO. Ha realizado dos estudios regionales para medir los resultados de lenguaje y matemáticas, de tercero y sexto grados. En el año 2006 participaron 17 países, entre

los que se encuentran Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y la República Dominicana. Las pruebas no se realizan en todos los centros educativos, sino en una muestra de aproximadamente unos 40 alumnos de alrededor de 100 escuelas de cada país. La encuesta formula, también, preguntas sobre antecedentes de los estudiantes a la escuela, los directores, los profesores, las familias y los propios estudiantes. Publica un informe con los resultados generales por país y de la región, en general (UNESCO/ICFES, 2008).

A nivel internacional, con seguridad, ustedes han visto la información que se hace pública por medio de la prensa sobre PISA[26], que es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económica (OCDE). Este Programa evalúa a los alumnos con 15 años de edad, sin considerar en qué grado escolar estén, para saber si han adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. Las pruebas se aplican cada tres años y se centran en un área temática específica: la lectura (2000), las matemáticas (2003) y las ciencias (2006). En el año 2009 ha retomado el tema de la lectura, con la participación de 67 países; en las pruebas de este año ya participan dos países miembros de la CECC, Panamá y República Dominicana. Costa Rica ha anunciado también que participará en ellas.

El Salvador es el único país centroamericano que participó en el estudio TIMSS[27] 2007. El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias es un estudio de rendimiento académico que se practica sobre mediciones continuas cada cuatro años. Es organizado y coordinado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)[28] con el propósito de evaluar el desempeño de los estudiantes de 4º y 8º grados del mundo en las áreas de Matemáticas y Ciencias explicando también los contextos de aprendizaje.

Los países centroamericanos, pues, muestran creciente interés en someter sus resultados nacionales a evaluación y a compararse con los otros países latinoamericanos, como es el caso del SERCE y de otros continentes. Los sistemas de evaluación son instrumentos para recoger información sobre los logros de los alumnos, sistematizar y analizar los datos para informar a los varios actores del sistema educativo, tanto sobre los resultados mismos, cuanto sobre los factores asociados a ellos del contexto inmediato. Valeirón y Esquivel dicen: "*Las informaciones generadas deberían permitir no solo la evaluación de las políticas decididas, sino también las estrategias y acciones encaminadas en los diferentes ámbitos del sistema para lograr que los niños y niñas, adolescentes y personas adultas aprendan*".

26 Program for International Student Assessment
27 Trends in International Mathematics and Science Study
28 International Association for the Evaluation of Educational Achievement. La IEA realiza otro importante Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora conocido por su sigla en inglés PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Ningún país latinoamericano participa en él.

Las insatisfacciones del presente

Pasados los primeros diez años y algo más de la instalación de estos instrumentos, nacionales e internacionales, los países y los especialistas empezaron a levantar algunos interrogantes, pues las mediciones realizadas daban señales de pocas mejoras en el rendimiento. Tal vez la señal más positiva fue que la inclusión de alumnos de sectores con mayores dificultades socioculturales, lograda por efecto del crecimiento sostenido de la matrícula, no ha desmejorado los resultados, los que se han mantenido sin grandes cambios, de acuerdo a algunos de los indicadores usados.

Aún hoy en día, cuando estamos cerca ya de las dos décadas de estas experiencias, las mejoras no se producen en la proporción deseada y las comparaciones internacionales no ponen en buen predicamento a la mayoría de los países latinoamericanos y se levantan voces para preguntarse si es que con las pruebas de rendimiento sobre algunas materias, efectivamente se realizan evaluaciones de la calidad de la educación.

Una evaluación multiuso

Pese a los enormes esfuerzos realizados por los países con reformas educativas, nuevas políticas educacionales e importantes inversiones financieras, no se notan cambios significativos en los resultados de aprendizaje, de acuerdo a lo que informan los sistemas nacionales e internacionales de medición. Los primeros cuestionamientos los comenzó ya en el año 2003, el Instituto Internacional de Planificación de la UNESCO (IIPE), que convocó al Seminario Internacional "La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en Latinoamérica" (Iaies & otros, 2003) y levantó la pregunta: ¿A quién le sirven las evaluaciones? Los participantes en el seminario opinaron que los informes de ese tipo de evaluaciones se habrían transformado en una medida para juzgar la política educativa y las administraciones gubernamentales, mucho más que para valorar la calidad de la educación en sí.

Personalmente, me ha tocado ser testigo, cada vez que sale a la luz publica un informe internacional, de cómo los Ministros de Educación discuten, por ejemplo los datos estadísticos contenidos en esos reportes, cuando no reflejan los progresos realizados en el período de su gestión al frente de los ministerios. Por la demora tanto en procesar los datos, cuanto en producir informes internacionales, muchas veces aparecen datos de dos o más años atrás, cuando el funcionario, tal vez, no estaba en el cargo, por lo que esos informes no muestran el avance de sus decisiones políticas.

Las pruebas que tratan de medir calidad educativa, especialmente la regional y las internacionales tienen una enorme publicidad que les dan los grandes medios. Son noticia y eso causa presión sobre la política pública, que suele ser cuestionada por los resultados alcanzados. Más que medir la calidad de la educación, estas pruebas son tomadas por los medios de comunicación social como termómetros de la política y esa información puede originar hasta agresivas campañas de prensa, que dan lugar a cuestionamientos sobre la política educativa en general, sobre el Ministro a cargo de ella y su idoneidad o sobre la capacidad del cuerpo docente, entre otros. Sirve de ocasión o de pretexto para levantar el consabido tema de la crisis de la educación.

Este modo de proceder, según se sabe, no es privativo de nuestros países latinoamericanos, sino que también ocurre en Europa, donde los resultados de PISA generan igual reacción pública. Brunner reporta, para el caso chileno, que la noticia sobre los resultados de los estudiantes chilenos en esa prueba, recibió el tratamiento de un "hecho dramático, adverso, calamitoso, catastrófico".

Tal vez no está mal que la prensa haga de estos asuntos, noticia escandalosa, como suele ser del gusto, hoy, de los medios de comunicación. El asunto es que, ventilados de esa manera temas tan importantes, se confunde tanto el análisis correcto de los datos, porque presentan información descontextualizada, como el propósito al realizar estas revisiones periódicas. Pasado el hecho noticioso, cuyo efecto, como todos sabemos es pasajero, capeado el temporal por las autoridades, el uso de la información queda restringido, en buena parte de los casos, a alguna reunión ministerial con los responsables de temas curriculares, para que estudien medidas a adoptarse. Esos resultados no les sirven a las escuelas, que debieran ser el destinatario natural de devolución de los datos, para retroalimentar su acción, y no solamente de las escuelas donde se realizaron las pruebas, sino de todas.

Algo parecido debiera decirse de las pruebas nacionales. El uso de la información resultante de la aplicación de pruebas en los países centroamericanos es incipiente, como lo registran Valeirón y Esquivel. Ciertamente que se elaboran y difunden informes de evaluación de diverso tipo, dirigidos a audiencias distintas: escuelas, autoridades educativas, investigadores y técnicos, etc. Incluso slgunos países difunden los resultados sólo internamente, entre los encargados de la formulación de políticas. En todo caso, pese a las características concretas de los informes, se cuestiona hoy si es que este tipo de difusión satisface las necesidades y las demandas de información de los diversos actores del sistema educativo y de la sociedad. En general, se pudiera uno preguntar si la forma como los reportes presentan la información puede ser leída y entendida con facilidad por quienes necesitan comprenderla, para tomar algún tipo de acción, según corresponda. En algunos de los sistemas de evaluación de la región sabemos que se orienta pedagógicamente con los resultados a instituciones y profesores, por medio de cuadernillos de asesoramiento a los profesores, en los que se analizan las pruebas y se realizan sugerencias didácticas más o menos concretas, incluso organizan talleres para aconsejar a las escuelas sobre las formas en que pueden sacar provecho de la información. Un estudio sobre la manera en que las oficinas encargadas de las evaluaciones educacionales de la región recopilan, procesan y comunican la información recabada en estas evaluaciones indica que la mayoría de los países latinoamericanos carecen de una buena capacidad para evaluar el desempeño de la educación (Vegas & Petrow, 2008).

Es insuficiente lo que se hace en el uso de los resultados de los sistemas de evaluación, porque no le sirve a todas las audiencias. Hay, pues, surgida de los cuestionamientos y reflexiones hechos, una primera línea de renovación y cambio, que busca hacer de la evaluación no tanto un hecho político, cuanto un dato para la política educativa, es decir, para retroalimentar al sistema educativo y, particularmente, a los docentes y las escuelas, que son, en definitiva, el campo real donde se libran las batallas por aprendizajes relevantes, significativos y efectivos. La pregunta por "a quién le sirve" la evaluación que se realiza, no afecta solamente al problema de la comunicación y sus formatos, sino que afecta al qué evaluar y al qué comunicar a

cada quien. Vamos a regresar sobre esto un poco más adelante, porque en el fondo, este es un asunto relativo a las diferentes miradas sobre la calidad, que hemos querido mostrar en este libro. Pero, antes, abordemos otro tema de insatisfacción importante sobre las actuales prácticas de evaluación mediante pruebas de conocimiento, porque ellas no expresan la complejidad del concepto de calidad, al reducirlo a los aprendizajes cognoscitivos realizados por los estudiantes.

Por una evaluación más integral

Hacia finales del 2007, la UNESCO convocó a una reunión de trabajo de especialistas y académicos para abordar la problemática y reflexionar sobre ella, porque reconoce que las evaluaciones estandarizadas que se están realizando para medir los aprendizajes básicos, son una alternativa que responde a determinados objetivos y finalidades, pero no necesariamente son la mejor alternativa metodológica para evaluar la calidad de la educación, en todos los casos. La UNESCO, como lo hemos revisado en el Capítulo III de este libro, postula una mirada amplia e integradora de la calidad, que pareciera sugerir la necesidad de identificar y desarrollar estrategias variadas de evaluación, para las otras dimensiones del aprendizaje que no sea solamente la cognoscitiva, por una parte, y, por otra, para evaluar el funcionamiento del sistema educativo, las instituciones escolares, el desempeño de los docentes, entre otros, que no son solamente el aprendizaje de los estudiantes.

Al presentar en un libro (UNESCO/LLECE, 2008) las conferencias que los especialistas pronunciaron en esa ocasión, la UNESCO señala: "*Desde esta perspectiva, evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral, en el que la valoración de sus diferentes componentes esté interrelacionada y se alimente mutuamente. De esta forma, una evaluación desde este enfoque implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera, el conjunto del sistema y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las escuelas, el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes en el aula y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación*".

Sergio Martinic, uno de los conferencistas participantes en la reunión mencionada líneas arriba, observa que desde los años 90 y hasta ahora, la orientación a los resultados y la rendición de cuentas comenzaron a tener prioridad en los asuntos educativos, siendo esto una de las características de las reformas de tercera generación[29]. En ellas se comienza a tener en cuenta el rol ciudadano y surgen propuestas para

29 Las reformas de primera generación fueron institucionales y buscaron producir cambios en la provisión de los servicios sociales y educativos, en medio del ajuste estructural que propició procesos de descentralización y modelos de privatización de la educación. Los énfasis de la política estuvieron concentrados en la accesibilidad y cobertura de la educación básica o primaria; y en el mejoramiento de la eficiencia de los servicios educativos. Las reformas de 'segunda generación' se centran en la escuela y calidad de la educación. En la actualidad, observamos señales de la aparición de una 'tercera generación' de reformas, que redefinen las relaciones entre Estado y sociedad.

fortalecer el empoderamiento de la sociedad y de sus actores, al reconocerlos que no son sujetos pasivos y receptores sino sujetos de derecho. La calidad de los resultados se convierte en el foco de la evaluación y surge la necesidad de evaluar la calidad de los procesos educativos en el aula, el desempeño de los profesores y el trabajo de los directivos, entre otros aspectos.

El modelo productivista en educación

La preocupación por los resultados se impone por la influencia de la cultura anglosajona y proviene de la gestión empresarial, desde la que se realiza una especie de transposición mecánica del modelo de la producción al ámbito educativo. Con el enfoque "resultadista" se ha introducido en el discurso pedagógico, así como en general en los servicios sociales y los proyectos de desarrollo, la idea de que la *racionalidad técnica* que se requiere, en realidad no es otra cosa que la introducción del modelo productivista en la educación y el desarrollo social. Se lo hizo en la década pérdida, los años ochenta, como una de las medidas para las economías en crisis, forzadas a pagar su endeudamiento externo y a balancear sus cuentas fiscales, a costa de sacrificar los presupuestos sociales.

Los evaluadores, de acuerdo con el análisis de Vegas y Petrow, han usado las funciones de producción para intentar medir las relaciones complejas entre las características individuales, familiares, escolares e institucionales, por una parte, y sus capacidades y resultados de aprendizaje, por la otra. Dentro de este marco analítico, se ha visto a los sistemas educativos como sistemas productivos en los cuales los insumos escolares se convierten en resultados, siendo el aprendizaje del estudiante el producto naturalmente pretendido. Detrás de esta forma de pensar, ustedes podrá reconocer el esquema sistémico: insumos – proceso – resultado. Las funciones productivas permiten investigar cómo insumos escolares diferentes, tales como materiales escolares, suministros para la clase, características de los docentes, tamaño de la clase, entre otros, se relacionan con los puntajes de las pruebas, considerados los resultados escolares, o las tasas de graduación. La discusión internacional sobre los otros factores de la calidad, muestra las propias limitaciones para tener una visión de conjunto, de quienes patrocinan este modelo.

Este enfoque productivista, de carácter tan lineal, produce insatisfacción y rechazo, somos partidarios de entender la calidad más como una exigencia autoimpuesta que como una carrera para complacer estándares externos, puestos en función de asegurar rendimientos con el menor costo posible. Y, sin duda, resulta insatisfactorio el concepto en nuestra región, porque no responde y se aleja de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos que imperan en nuestras sociedades. El concepto del aprendizaje como producto y del objetivo de la educación como formación del 'recurso humano' idóneo, parece contradecir la perspectiva del derecho que hemos asumidos en esta región, por la que las finalidades de la educación se expresan en términos de que cada hombre y mujer desarrolle plenamente sus potencialidades y esté habilitado para poner su talento y energías al servicio de su sociedad.

Aprendizaje no es solamente conocimiento

El enfoque resultadista es incomodo también porque pretende englobar todo el concepto de calidad en la consideración de los aspectos cognoscitivos del aprendizaje. Nosotros aceptamos que la educación no sólo debe posibilitar el dominio de un 'saber', sino también de un 'saber hacer' y de un 'saber ser'. Es claro que la medición de resultados, aislada del conjunto de aspectos de la formación humana, es a todas luces insuficiente y, como lo hemos dicho antes, los propios sistemas de evaluación lo reconocen. No se puede seguir contribuyendo a reforzar la dicotomía entre instrucción y educación, como si el ser humano pudiera ser dividido de forma que el aprendizaje conceptual se diera de manera aislada del resto de dimensiones que integran la educación.

A lo que debe añadirse que, considerar a las pruebas como el instrumento de evaluación de los resultados, induce a devaluar el concepto de evaluación, al confundirlo, simplistamente, con la medición. La medición es un proceso mediante el cual se determina cuantitativa el grado en que el estudiante posee un rasgo determinado (conocimiento, habilidad, por ejemplo). Dicho de otro modo, es la cuantificación objetiva de los resultados obtenidos en el aprendizaje a través de lo manifestado en el trabajo escolar. Se utiliza en términos de rendimiento escolar y se obtiene a través de la aplicación de pruebas. Esto es lo que están haciendo las pruebas, con el agravante de que, las de carácter internacional, las presentan como parte de un "ranking" clasificatorio de los sistemas educativos de los países. En la medición priman los aspectos cuantitativos: asigna números a objetos, eventos o conductas, de acuerdo a reglas específicas y explícitas; usa procedimientos para obtener la asignación de valores numéricos a las realizaciones de una persona; describe los fenómenos en términos de números, es una descripción cuantitativa del comportamiento.

La evaluación, por su parte, recordémoslo, implica descripciones cuantitativas y cualitativas del fenómeno completo del aprendizaje, en el caso educativo, englobando el análisis y la interpretación de dichas descripciones en función de los factores que estén asociados y concluyendo con la formulación de juicios de valor basados en la interpretación de las descripciones. La evaluación es un acto o proceso que permite determinar el valor del resultado educativo, se expresa en un juicio de valor, en el que se reconocen los avances y los logros de un objetivo determinado, juicio valorativo que sirve para reforzarlos y continuarlos o para reencauzarlos y hasta redireccionarlos. Es decir, se la utiliza para detectar problemas, producir modificaciones y evitar errores.

Las mediciones constituyen solamente la base sobre la que se formulan los juicios de valor. Desafortunadamente, se tiene a confundir estos dos procesos, de naturaleza diferente, cuantitativo, uno, cualitativo el otro. Este conflicto, que comentamos cuando nos referimos a los procesos de investigación, se encuentra también en la evaluación, que, en realidad, es un proceso de investigación, un género de ella. El uso de métodos cuantitativos fuerza a simplificar las dimensiones del aprendizaje a los aspectos que pueden ser dimensionados de manera cuantitativa, como son los resultados cognoscitivos. El grado de apropiación de las competencias para el aprendizaje permanente y con uso de las tecnologías de información y comunicación, seguramente requiere de instrumentos de apreciación y medición que no

calzan dentro del enfoque cuantitativo. Podría ser una hipótesis para explicar por qué quedan afuera de los datos con los que se ubica a los estudiantes dentro de una escala numérica.

En la evaluación, pues, intervienen otras dimensiones y aspectos que en este momento no son tenidos en cuenta, en la mayoría de países, por los sistemas de evaluación que están más próximos de ser sistemas de medición de los resultados. Y es lo que está produciendo insatisfacción con los llamados procesos evaluativos. Queda a la región el desafío de fortalecer sistemas de evaluación más comprehensivos, que generen información sobre diferentes ámbitos de los sistemas educativos que permita formular juicios de valor sobre los aspectos que están limitando el aprendizaje y la participación de los estudiantes, el desarrollo de las instituciones educativas y del funcionamiento del sistema educativo.

Los usuarios o las audiencias de la evaluación

Una de las pistas para salir de las insatisfacciones que se tienen con los sistemas es organizar las evaluaciones y los informes sobre ellas, en función de las expectativas de los diferentes actores interesados en la calidad de la educación. Margarita Poggi, participante y conferencista en el grupo de trabajo convocado or OREALC y el LLECE, nos dice: "*Al tomar en cuenta la complejidad de las variables que intervienen en estos procesos, la consideración de distintas audiencias para la presentación de resultados, la potencialidad interpretativa presentada en los informes y la accesibilidad del lenguaje aparecen entre los puntos generalmente mencionados como relevantes para asegurar tanto la difusión de los resultados como la utilidad de la información, en relación con procesos de decisión política.*"

Lo que no queda resuelto es si se trata solamente de resolver un problema comunicacional para que los mismos resultados sean presentados a todos, de manera más acomodada a los lenguajes de cada uno. Tengo la impresión de que es algo más que eso y está relacionado con las miradas diferentes sobre la calidad que tienen los diversos actores interesados y con su expectativa diversa sobre qué esperar de un proceso evaluativo. Me inclino a creer que son varios tipo de evaluación los que se necesitan, para satisfacer las necesidades y las expectativas diversas, aunque confluyentes, de todos los interesados en la calidad de la educación. Es diferente si los resultados de las mediciones o evaluaciones, dice Brunner, van a o tener o no efecto directo sobre los alumnos, o lo van a tener sobre las políticas, las regulaciones o los incentivos a los maestros o van a servir para realizar comparaciones (nacionales e internacionales) y establecer rankings.

Los investigadores, por ejemplo, buscan la producción de nuevo conocimiento para establecer los principios y es fundamental, para ellos, promover estudios específicos de carácter longitudinal, de tipo panel, que les permitan seguir en el tiempo lo que ocurre con los resultados y los factores que están asociados a ellos.

A los funcionarios de todo nivel de los Ministerios les interesan, más bien, las miradas de conjunto, el bueno uso de los recursos siempre escasos, la estimación sobre los rendimientos del sistema educativo, la evaluación de los docentes, el cumplimiento

de los compromisos realizados internacionalmente para el logro de ciertas metas en determinados plazos, sobre los que tienen que dar cuenta, en fin, muchos aspectos, además de la efectividad de las políticas educativas. A ellos les interesa el tipo de indicadores de calidad –o, tal vez ¿factores asociados?- que constituyeron objeto de análisis de Retana y Esquivel: Formación Inicial de Docentes. Formación Permanente de Docentes. Formación de Directores de Instituciones Educativas y Asesoría Pedagógica (Padilla & Esquivel, 2006).

Para la ciudadanía, en cambio, es esencial que el estado rinda cuentas sobre la universalidad del derecho y sobre la equidad en el tratamiento de sus ciudadanos.

A las escuelas y sus maestros, importa mucho conocer el resultado de su acción y los factores que están bajo su control y que inciden en esos resultados, así como, también, les interesa la evaluación institucional.

No parece fácil que los resultados de las pruebas que se toman sobre los aspectos cognoscitivos del aprendizaje satisfagan simultáneamente todos estos intereses y que el problema sea solamente de mejorar la comunicación de los resultados. Todos esos usos diversos pueden no ser conciliables entre sí, porque se trata de distintos objetivos que tienen diferentes mecanismos y diseños de evaluación. Tal parece que los sistemas de evaluación educativa de los países de la región, mirando desde el ángulo centroamericano, principalmente, parecieran tener la intención de alcanzar varios propósitos a la vez: valorar la calidad y sustentar en sus resultados las acciones de mejora, rendir cuentas a la sociedad; asignar estímulos a docentes y escuelas…
No se puede, pues, evaluar sin acordar un concepto de calidad, frente a la cual reconocemos que existen varias miradas: i. la mirada de los investigadores y especialistas, que requieren avanzar en la revisión y construcción de los parámetros, en las formulaciones teóricas y de los principios y en sus interpretaciones pedagógicas; ii. la de las autoridades superiores del sistema, pues su mirada, si bien requiere saber los efectos del conjunto, también necesita conocer en qué medida las decisiones que toma de política van a favorecer los resultados de calidad; iii. la mirada de la sociedad que requiere pedir cuentas a sus gobernantes; iv. la del maestro y la escuela que tiene que ver con sus propias capacidades decisionales, en una evaluación no solamente terminal sino también de proceso.

Otorgamos prioridad a la evaluación del sistema, desde el aula

Este libro está dirigido a maestros en formación, por ello nos vamos a referir aquí, prioritariamente, a la evaluación del sistema educativo, desde el aula y, además, porque, el docente es quizá el único agente educativo que cuenta con las condiciones necesarias para valorar los aprendizajes de sus alumnos, en forma integral, hacerlo de manera permanente y oportuna, para informar y mejorar su propia actuación. Encontramos hoy que la tarea de calidad está cada vez más encomendada por los Ministerios de Educación a los centros educativos: "*a la calidad de la educación, por la calidad del centro educativo*", acaba de proclamar Costa Rica. Parafraseando esa propuesta, pensamos que es factible llegar "a la evaluación de la calidad de la educación, por la evaluación de la calidad del centro educativo", que es su consecuencia lógica. Las mejoras tienen que introducirse desde la base del propio sistema:

el aula y para ello, la evaluación no debe ser un acto externo ocasional ni mucho menos, una actividad marginal. El logro de la calidad exige una nueva cultura de evaluación, centrada en el aprendizaje, pero que genera todo el proceso de cambio en los distintos niveles y áreas del sistema.

Frente a la práctica corriente de una forma de evaluaciones externas a los centros educativos, hecha sobre muestras de lo que acontece en las escuelas, se ha levantado, con fuerza, la propuesta de fomentar la autoevaluación porque los profesores no pueden ser agentes pasivos cuando se evalúan sus centros, por el contrario, deben ser los más interesados en participar directamente en las evaluaciones y hacerlas en su propia escuela.

Un centro escolar es una organización en proceso continuo, pese a que tenga una estructura formal y administrativamente acabada, es un proyecto educativo en permanente construcción. Los docentes no pueden ser "objetos" de mirada externa, que juzgue si lo están haciendo bien o no, si la escuela tiene un buen desempeño o no. Toda organización, y de modo particular la escuela no existe al margen de sus actores principales quienes son los que protagonizan los sistemas de interacción que pueden solucionar los problemas, en algunos casos que esos mismos sistemas generan. Un proyecto educativo no es pre-existente a sus maestros, en estricto rigor, no existe fuera de ellos. De ahí la importancia dada a la participación en la gestión escolar, que ahora la vemos desde el punto de vista de la evaluación, que forma parte del proceso de gestión.

Creemos, además, que procesos más complejos, como el evaluativo, requieren superar la dicotomía objeto-sujeto como se ha hecho en la investigación, para generar la investigación-acción-participativa. La respuesta a ello es la autoevaluación, sistemáticamente guiada. Pobre forma de evaluar si los protagonistas del hecho educativo se convierten solamente en objeto de valoración externa, sin posibilidad de mirar el conjunto de su acción. Así lo entendieron desde hace algún tiempo países como México y recientemente Argentina, como lo dijimos ya, que ha instituido la autoevaluación como una práctica institucional permanente de los sistemas educativos.

Hacia una práctica de autoevaluación en nuestras escuelas

Para llegar a la escuela de calidad que queremos, los procesos participativos de gestión deben incluir una evaluación sistemática de la calidad de la educación, en función del Proyecto Educativo Institucional que haya sido diseñado. Los parámetros o criterios para evaluar la calidad tienen que establecerse en el PEI, tomando en cuenta las grandes orientaciones de la política educativa de país y, sobre todo, las peculiaridades del entorno en el cual se desarrolla nuestro centro educativo.

La autoevaluación se inscribe en el proceso de investigación-acción y es una estrategia transformadora. Busca provocar cambios en las escuelas y en el sistema educativo, usando para ello actividades de reflexión, observación y comprensión de los procesos y resultados del propio centro escolar, con la participación de todos sus integrantes.

Es un proceso sistemático y no una actividad puntual, que requiere: a) obtener las evidencias pasadas y presentes del centro educativo, b) realizar un diagnóstico que permita encontrar las mejores estrategias de cambio, c) producir sistemas de información efectivos que favorezcan la rendición de cuentas y d) hacer patente la capacidad del centro de mirarse críticamente al reflexionar individual y colectivamente acerca de lo que se hace y lo que se puede mejorar.

Hay más de una metodología que puede utilizarse para ello y queda a los acuerdos del centro educativo o a las orientaciones de las autoridades respectivas, adoptar alguno. A manera de ilustración, quisiera presentarles el modelo de "Autoevaluación de Centros Escolares con base en Indicadores de Desempeño"[30].

La Secretaría de Educación Pública de México entiende que la autoevaluación escolar "*es entendida como el proceso de reflexión en el que, a partir delos resultados obtenidos por la escuela, se analizan y valoran las acciones emprendidas, ya sea en forma individual o colectiva, para identificar las fortalezas y debilidades, así como las causas que las propician. Lo anterior ayuda al establecimiento de un plan de acción orientado a consolidar los aspectos de la vida escolar que están funcionando bien y atender aquellos que requieren mejorarse*".

Este modelo se basa en la traducción y adaptación al contexto mexicano del documento "*How Good is our School? Self-evaluation using performance indicators*", que contiene la propuesta utilizada con éxito en Escocia y de la cual toma los indicadores de desempeño, como criterios para la evaluación.

Se utilizan siete áreas clave que comprenden los aspectos organizacionales más importantes de un centro escolar y que influyen en la efectividad del aprendizaje de los alumnos y sobre los cuales las escuelas tienen incidencia importante.

Cada área clave cuenta con indicadores de desempeño que contienen aspectos que se pueden medir dentro de una escala.

30 Este modelo proviene de la Secretaría de Educación Pública de México. Su descripción completa puede verse en: SEP/DGE (2203) ¿qué tan buena es nuestra escuela? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la Autoevaluación en los Centros Escolares de Educación Básica, México.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE MÉXICO	
¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA? - INDICADORES PARA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
ÁREA CLAVE	**INDICADORES**
1:APLICACIÓN DEL CURRÍCULO	1. Calidad en los cursos que se imparten
	2. Calidad de la planeación de los maestros
2:ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	3. Calidad del proceso de enseñanza
	4. Calidad del aprendizaje de los alumnos
	5. Identificación de las necesidades de los alumnos
	6. Evaluación del alumno como parte de la enseñanza
	7. Comunicación con los padres
3:LOGROS	8. Logro en el curso
	9. Logro de los objetivos nacionales
	10. Calidad Total del logro
4:APOYO PARA LOS ALUMNOS	11. Apoyo socioafectivo al alumno
	12. Apoyo al alumno en su desarrollo personal, social y extracurricular
	13. Calidad de la orientación curricular y vocacional del alumno
	14. Orientación y seguimiento en el progreso y el logro del alumno
	15. Eficacia del apoyo en el aprendizaje

5:IDENTIDAD Y CLIMA ESCOLAR U ORGANIZACIONAL	16. Valores escolares y clima organizacional
	17. Relación entre padres, docentes y director
	18. Relaciones con otras escuelas, instituciones, empresas y con la comunidad
6:RECURSOS	19. Organización y uso adecuado de los recursos y espacios escolares
	20. Calidad del personal
	21. Efectividad y distribución de recursos y apoyos entre el equipo escolar
	22. Relación entre la valoración que el personal recibe en la escuela y su desarrollo en la misma
	23. Manejo de las finanzas de la escuela
7:DIRECCIÓN, LIDERAZGO Y GARANTÍA DE CALIDAD	24. Autoevaluación, participación colegiada y uso de los resultados
	25. Plan de mejora escolar
	26. Implementación y desarrollo del plan de mejora escolar
	27. Efectividad del liderazgo

FUENTE: SEP/DGE (2003) ¿QUÉ TAN BUENA ES NUESTRA ESCUELA? Adaptación de los principales indicadores de desempeño para la en los Centros Escolares de Educación Básica, México.

El modelo lleva, por medio de cuestionarios y un proceso reflexivo de sus integrantes, a ubicarse en los niveles de logro de dichos indicadores, con lo que dispone de información para trazar planes de acción y darles seguimiento.

Otro caso ilustrativo de un modelo metodológico y una propuesta de indicadores que quisiéramos presentar ha sido preparado por la Oficina de UNICEF en Argentina (Duro & Nirenberg, 2008). Es el IACE, Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa.

Veamos cómo define este modelo la autoevaluación: "*es una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados,*

consensuados y comunicables. Esta actividad debe, a su vez, ser efectiva para recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa en la escuela. La llevan a cabo los propios miembros de la escuela (directivos, docentes, alumnos y personal no docente), pudiendo sumar a otros miembros de la comunidad educativa (familiares a cargo y otros agentes de la comunidad)".

El proceso metodológico del IACE se apoya en la realización de cinco ejercicios básicos, a los que se suman una encuesta para ser respondida por los familiares de los alumnos y siete ejercicios de aplicación opcional, que cada escuela podrá utilizar según sus propias características y problemáticas.

Los ejercicios básicos se refieren a los siguientes aspectos: la misión de la escuela, la calidad educativa en la escuela, la reflexión sobre datos de la escuela para los últimos cinco años, la valoración de la calidad educativa, el Plan de Acción para Mejora de la Calidad Educativa.

Los ejercicios de aplicación opcional tocan las posibilidades siguientes: el proyecto educativo y la planificación pedagógica, el conflicto y la violencia en la escuela, la inclusión educativa y atención a la diversidad, los vínculos de la escuela con las familias y con organizaciones sociales de la comunidad, la escuela como entorno protector de los derechos de los niños y las niñas.

El IACE, que considera la calidad del sistema educativo como un todo y desde la perspectiva de cada escuela, reconoce que un establecimiento brinda educación de calidad si cumple con los indicadores que se indican en el cuadro siguiente.

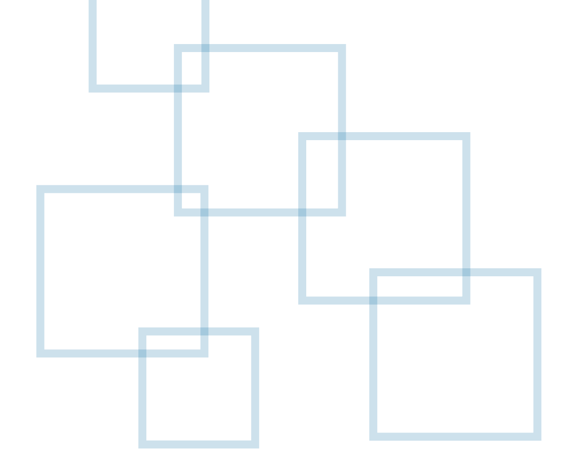
INDICADORES DE CALIDAD A NIVEL DE ESCUELA
Logra que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender.
Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un PEI
Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción escolares.
Logra el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje deseables y programados.
No discrimina y trabaja la diversidad.
Tiene en cuenta la desigual situación de los alumnos, las familias y las comunidades en que viven, y promueve apoyo especial a quienes lo requieren.
Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y las niñas.
Genera un clima escolar favorable y respetuoso.
Genera un entorno protector de los derechos de la infancia.
Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades.
Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa.

UNICEF - Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa

El IACE prioriza algunas dimensiones de la calidad educativa para viabilizar el proceso de autoevaluación.

- La gestión institucional democrática de la escuela.
- Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.
- La gestión y orientación pedagógica de la escuela.
- El clima escolar (vínculos y convivencia).
- El entorno escolar protector de los derechos de niñas y niños.
- El espacio escolar: infraestructura y equipamiento.

Pese a las insatisfacciones sobre los sistemas de evaluación que existen en los países y las herramientas internacionales de medición de la calidad de la educación, no se vislumbran cambios sustanciales en un futuro cercano. Las visiones sobre la calidad están determinadas por las grandes preguntas que los seres humanos nos hacemos sobre la vida, la historia y nuestro destino, cuyas respuestas no son universalmente compartidas. La educación que nuestros países quieren depende de los principios filosóficos que animen la vida nacional y el proyecto de país que los ciudadanos quieren forjar. No va a ser fácil encontrar comunidad de esos principios y aún dentro de cada uno de nuestros países existirá una permanente discrepancia sobre el tipo de sociedad que queremos construir y el tipo de educación que requerimos para ello. Por eso es que, seguramente, la fuerza con que, por diferentes motivos, se imponen en nuestros países conceptos y modelos de evaluación que responden a concepciones diferentes de la vida, del ser humano y de la sociedad, podrán continuar hasta que nuevos paradigmas tomen su lugar. Mientras eso ocurra, la mirada desde lo local, desde el aula y la escuela, que son los espacios donde niños, niñas y adolescentes ejercen su ciudadanía, al mismo tiempo que se forman para ella, puede permitirnos equilibrar las visiones globales con las perspectivas locales. Pero sobre todo, ponernos a maestras y maestros en situación de ejercer mayor protagonismo en definir qué significa la calidad en nuestra escuela y en nuestra aula y hacer lo que tenga que hacerse para normar nuestra acción a esa visión construida de forma compartida con las autoridades de la escuela, nuestros propios colegas, las familias y nuestras alumnas y alumnos. Allí está la calidad al alcance de nuestras manos y la oportunidad de construir la escuela que queremos y que podemos.



ANEXO

No existe una sola tabla de indicadores de calidad de la educación que sea común a todos los sistemas educativos. En los aspectos estadísticos, se ha normado en gran medida el tipo de indicadores que se usan. Pero, como lo hemos analizado en el texto, esos indicadores miden solamente algunas dimensiones de la calidad, pero no todas. Los lectores encontrarán en este anexo algunos ejemplos ilustrativos de conjuntos sistemáticos de indicadores de calidad de la educación, seleccionados desde diferentes miradas. Constituyen un menú de opciones, que pueden servir de inspiración cuando se trate de evaluar todos o algunos aspectos de un sistema educativa o de una institución escolar.

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
LA MIRADA DESDE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES

LA OFICINA REGIONAL DE UNESCO

La UNESCO, tradicionalmente, da cuenta del desarrollo de los sistemas educativos con los indicadores cuantitativos que, a nivel global, son propuestos por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS). La Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), sede del Sistema Regional de Información (SIRI), ha propuesto recientemente, en su informe del año 2007 sobre la situación de la educación en la región, un análisis de carácter cuali-cuantitativo. Éste se organiza de acuerdo a cinco dimensiones de la calidad (relevancia, pertinencia, eficacia, eficiencia y equidad), reorganizando un conjunto de información existente y generando nueva información que está previsto tenga periodicidad bienal. Se recoge en este anexo solamente las dos dimensiones cualitativas, relevancia y pertinencia de la educación, con los indicadores planteados por la UNESCO. En el texto del informe, se pueden encontrar los descriptores para evaluar cada indicador.

DIMENSIONES DE LA CALIDAD	ASPECTO A EVALUAR	INDICADOR
Relevancia	**I. Aprender a vivir juntos**	1. La educación promueve aprendizajes orientados al entendimiento mutuo, por medio del respeto a la diversidad, del pluralismo y de la capacidad para resolver pacíficamente los conflictos
		2. La educación está orientada a aprender a valorar y actuar con justicia, basándose en la transparencia y en la honestidad.
		3. La educación tiene como objetivo el conocimiento y el ejercicio de los Derechos Humanos.
		4. La educación promueve el ejercicio de la democracia, estimulando el aprendizaje de actitudes cívicas, de cooperación, de solidaridad y de la participación responsable.
	II. Aprender a conocer	1. La educación promueve el desarrollo de competencias que permitan apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal.
		1. La educación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y sistémico.
		1. La educación desarrolla la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida incentivando procesos de meta-cognición.
	III. Aprender a hacer	1. La educación desarrolla la capacidad de innovación y la creatividad de las personas.
		2. La educación desarrolla la capacidad de emprendimiento, liderazgo y de trabajo en equipo de las personas.
		3. La educación está orientada a formar personas comprometidas con el medio ambiente y el desarrollo sustentable.
		4. La educación promueve el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de aprendizaje, productividad, comunicación e investigación.
	IV Aprender a ser	1. La educación promueve el desarrollo de la identidad y la autonomía
		2. La educación desarrolla la capacidad de proyección personal.
		3. La educación fomenta la capacidad de establecer relaciones empáticas
		4. La educación está orientada al desarrollo del juicio moral y de los comportamientos éticos sustentados en el respeto de la dignidad de las personas.

DIMENSIONES DE LA CALIDAD	ASPECTO A EVALUAR	INDICADOR
Pertinencia	**I. Orientaciones al respeto valoración de la diversidad y participación de todos**	1. Se considera los derechos básicos que garantizan una educación de calidad para todos, a lo largo de la vida
		2. Se promueve y protege el derecho de los pueblos indígenas, afro-descendientes, migrantes y demás minorías, religiosas y lingüísticas, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura a la enseñanza.
		3. Se establece principios educativos fundamentales para dar respuesta a la diversidad individual, social y cultural de los estudiantes.
	II. Flexibilidad del sistema	1. El sistema educativo en su conjunto y la educación regular, dispone de regulaciones y condiciones que permiten atender la diversidad, sin discriminaciones ni exclusiones.
		2. Se ofrece diferentes alternativas y modalidades para el pleno acceso, participación y aprendizaje permanente de todas las personas.
		3. El currículo común para todos los estudiantes, tiene un margen de apertura para su adaptación y enriquecimiento de acuerdo con las diversas necesidades individuales y contextos de vida de los estudiantes.
		4. Se ofrece criterios y mecanismos flexibles de evaluación y promoción para atender la diversidad.
		5. Existe condiciones y mecanismos para la autonomía y la participación en la toma de decisiones, para que los centros educativos respondan a la diversidad
	III. Mecanismos de adaptabilidad	1. Existen regulaciones y mecanismos para adaptar el currículo y la enseñanza a la diversidad del alumnado.
		2. Existen condiciones y mecanismos para favorecer la convivencia y participación de todo el alumnado.
		3. Se ofrece a los docentes los medios, mecanismos y oportunidades de formación para adaptar el currículo, la enseñanza y atender la diversidad.
		4. Se garantiza los sistemas de apoyo para responder a la diversidad individual, social y cultural de las y los estudiantes.
		5. Se garantiza la provisión de recursos e infraestructura adecuados a las distintas culturas, contextos y condiciones individuales de las y los estudiantes

Fuente: OREALC (2008). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007. Santiago de Chile: OREALC

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
LA MIRADA DESDE LOS MINISTERIOS DE EDUCACIÓN

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA EN CHILE

Fernando Arrau C., de la Sección Estudios de la Biblioteca del Congreso Nacional, ha seleccionado en un estudio, los indicadores más relevantes con los cuales el Ministerio de Educación de Chile evalúa tanto los resultados de la gestión pública en educación desde 1990 hacia adelante, como los niveles de calidad alcanzados en la educación básica y media. Ha distribuido los indicadores en categorías: de contexto, de participación, de recursos financieros y humanos, del vínculo entre la educación y el mercado laboral y los indicadores de calidad, medidos en los resultados obtenidos en pruebas.

La siguiente tabla muestra la lista de esos indicadores, de entre los cuales el Ministerio de Educación Ministerio de Educación ha reservado sólo para algunos el ser específicamente indicadores de la calidad. Los otros, si bien están orientados directamente al contexto, a la participación, a los recursos financieros y humanos y al vínculo educación mercado laboral ofrecen su contribución al análisis tanto de la calidad de la educación básica y media como de los resultados de las políticas públicas en estos sectores. Sin embargo, el título de su estudio engloba a todos como “indicadores de calidad”.

<table>
<tr><th>CATEGORÍA</th><th colspan="2">INDICADORES</th></tr>
<tr><td rowspan="2">DE CONTEXTO</td><td colspan="2">Escolaridad promedio de la población</td></tr>
<tr><td colspan="2">Nivel de estudios de la población</td></tr>
<tr><td rowspan="9">DE PARTICIPACIÒN
INDICADORES DE RECURSOS</td><td rowspan="5">Tasa de matrícula
Tasa de crecimiento de la matrícula escolar
Tasa de deserción
RECURSOS FINANCIEROS</td><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td></td></tr>
<tr><td>Gasto total en educación en relación al PIB</td></tr>
<tr><td>Gasto del MINEDUC por nivel de enseñanza</td></tr>
<tr><td rowspan="4">DOCENTES Y AMBIENTE ESCOLAR</td><td>Gasto en educación por alumno</td></tr>
<tr><td>Gasto público en Educación en relación al Gasto Público Total</td></tr>
<tr><td>Subsidio público a la educación</td></tr>
<tr><td>Tasa Alumno Profesor</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Tamaño del curso</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tasa alumno computador</td></tr>
</table>

CATEGORÍA	INDICADORES	
INDICADORES DE RESULTADOS MERCADO LABORAL	Tasa de aprobación, reprobación y abandono de niños y jóvenes	% de estudiantes que asisten a establecimientos conectados a internet
	Tasa de graduación Escolaridad de la población económicamente activa Tasa de desempleo	
DE CALIDAD	NACIONALES	Resultados de pruebas del Sistema de Evaluación de la calidad de la educación (SIMCE)
		Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educacionales Subvencionados
	INTERNACIONALES	Estudio internacional de Educación Cívica
		Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment)
		Resultados de la prueba TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study)

Fuente: Arrau C. F (2005). Indicadores de Calidad de la Educación Básica y Media en Chile. DEPESEX/BCN/SERIE ESTUDIOS, Año XV, N° 306. Santiago de Chile: BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE.

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
LA MIRADA DESDE LA COMISIÓN EUROPEA

INFORME EUROPEO SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. DIECISEIS INDICADORES DE CALIDAD

La necesidad de cooperar en el ámbito de la calidad fue puesta de relieve en una Conferencia de los países europeos que se celebró en Praga en el año 1998. Los Ministros de Educación de los 26 países participantes, invitaron a la Comisión Europea a organizar un grupo de trabajo para que establecieran un pequeño conjunto de indicadores o de criterios sobre los niveles escolares, a fin de facilitar la evaluación nacional de los sistemas educativos. El **"Informe Europeo sobre la calidad de la Educación"** está estructurado en torno a los 16 indicadores seleccionados por dicho grupo de trabajo, que estuvo compuesto por 26 expertos designados por los Ministros de Educación de los países europeos.

ÁMBITO	INDICADOR
NIVEL ALCANZADO	1. Matemáticas
	2. Lectura
	3. Ciencias
	4. Tecnologías de Información y comunicación
	5. Lenguas extranjeras
	6. Capacidad de "aprender a aprender"
	7. Educación Cívica
ÉXITO Y TRANSICIÓN	8. Tasa de abandono escolar
	9. Finalización de enseñanza secundaria superior
	10. Índices de escolarización en la enseñanza superior
SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÒN	11. Evaluación y supervisión de la educación escolar
	12. Participación de los padres
RECURSOS Y ESTRUCTURA	13. Educación y formación del profesorado
	14. Índice de asistencia a los centros de enseñanza preescolar
	15. Número de estudiantes por computador
	16. Gastos efectuados en materia de educación, por estudiante

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
LA MIRADA DESDE LA SOCIEDAD CIVIL

SELECCIONADOS PARA LA AGENDA DE VIGILANCIA 2008-2011
CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACÓN CME - Perú

La propuesta de indicadores que presentamos en este Anexo, ha sido tomada del Documento de Trabajo sobe Indicadores de Calidad Educativa, que recoge los resultados de la consultoría realizada por Carmen Díaz Bazo en el año 2007 para la Campaña Mundial por la Educación, capítulo Perú, con el auspicio de la Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la UNESCO.

El documento completo de trabajo, que puede consultarse en la página web de CALANDRIA, Asociación de Comunicadores Sociales, de Perú, analizó siete propuestas de indicadores:

- Indicadores de vigilancia de las políticas del Plan Nacional de Educación para Todos 2005 – 2015. Ministerio de Educación del Perú. Foro Nacional de Educación para Todos.
- Indicadores de monitoreo del Plan Nacional de Acción por la Infancia 2002 – 2010. Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Social (MIMDES)
- Sistema de seguimiento y evaluación de políticas públicas en educación desde un enfoque de derechos. Defensoría del Pueblo.
- Indicadores seleccionados para las actividades prioritarias a favor de la infancia y programas presupuestales estratégicos. Mesa de Concertación para la Lucha contra la pobreza.
- Indicadores de política educativa desde las perspectivas (necesidades) de los niños, niñas y adolescentes. Foro Educativo
- Indicadores del proyecto "Participación Social para promover y proteger el derecho a una educación de calidad en el Perú”. Foro Educativo. Save the Children.
- Indicadores de género en actividades de educación. Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y Paz.

Carmen Díaz revisó, también, otras fuentes documentales para formular una larga lista de 133 indicadores extraídos de la literatura. Esos otros referentes fueron documentos nacionales del Ministerio de Educación de su país, las publicaciones del Proyecto Regional de Indicadores, los Objetivos del Milenio, entre otros.

El proceso de determinación de los indicadores que usaría, incluyó talleres de trabajo con las treinta instituciones, miembros de la Campaña, en Perú. Los indicadores que se han seleccionado responden a los objetivos de: inclusión, calidad e inversión, que son los que se ha fijado CME-Perú.

Los indicadores de **inclusión** seleccionados expresan la igualdad de oportunidad de todas las personas para acceder al sistema educativo, mantenerse en él y no ser excluidas ni discriminadas por género, discapacidad, trabajo o lengua originaria (condición de vulnerabilidad).

Los indicadores de **calidad** seleccionados expresan las condiciones o procesos (factores asociados) que hacen posible el logro de los aprendizajes. En específico, se ha priorizado el uso de la biblioteca escolar, la participación organizada de los alumnos en la escuela y los servicios básicos de la infraestructura escolar.

Los indicadores de **inversión** seleccionados expresan la inversión en educación por parte del Estado (gobierno central, gobierno regional y local) en la educación.

INDICADOR	DESCRIPCION	FUENTE DE VERIFICACIÓN
1. Porcentaje de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad -como discapacidad, trabajo, lengua originaria y género- que accede, permanece y culmina el año escolar.	Vulnerabilidad: Es el estado de exposición o el tener alta probabilidad de exponerse a distintos grados de riesgo, combinado con una capacidad reducida de protegerse o defenderse contra esos riesgos y sus resultados negativos (Plan Nacional de EPT, pp. 174). Acceso: Número de estudiantes con discapacidad, que trabajan, que hablan una lengua originaria, que son mujeres entre el total de estudiantes matriculados. El resultado se multiplica por 100. Culminación: Número de estudiantes con discapacidad, que trabajan, que hablan una lengua originaria, que son mujeres que culminan el año escolar, dividido entre el total de estudiantes que culminan en el mismo año escolar. El resultado se multiplica por 100.	Fichas de matrícula por año Fichas de promoción del año escolar (Actas de notas de fin de año).
2. Número de instituciones educativas que implementan proyectos orientados a la población estudiantil en condiciones de vulnerabilidad, como discapacidad, trabajo, lengua originaria y género.	Número de instituciones educativas que diseñan y ejecutan proyectos cuyos beneficiarios directos son los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.	Proyectos diseñados, desarrollados y evaluados. Documentos que den cuenta de ello.
3. Porcentaje de niños y niñas menores de cinco años que participan en programas institucionales de estimulación temprana y educación inicial.	Número de niños y niñas menores de cinco años que participan en programas institucionales de estimulación temprana y educación inicial dividido entre el total de la población infantil menor de cinco años. El resultado se multiplica por 100.	Censo de población Fichas de matrícula Fuente de verificación para la comunidad

INDICADOR	DESCRIPCION	FUENTE DE VERIFICACIÓN
4. Porcentaje de instituciones educativas que cuentan con bibliotecas escolares de uso permanente	Número de instituciones educativas que cuentan con biblioteca escolar y donde los alumnos usan la biblioteca escolar dividido entre el total de instituciones educativas de la jurisdicción. El resultado se multiplica por 100. Existencia y uso de la biblioteca escolar.	Registros de asistencia o préstamo de libros Observación directa Censo escola
5. Porcentaje de instituciones educativas que cuentan con servicios básicos de agua, desagüe y energía eléctrica.	Número de instituciones educativas que cuentan con servicio de agua durante el horario escolar dividido entre el total de instituciones educativas de la jurisdicción. El resultado se multiplica por 100. Número de instituciones educativas que cuentan con el servicio de desagüe dividido entre el total de instituciones educativas de la jurisdicción. El resultado se multiplica por 100. Número de instituciones educativas que cuentan con energía eléctrica durante el horario escolar dividido entre el total de instituciones educativas de la jurisdicción. El resultado se multiplica por 100.	Observación directa
6. Número de propuestas planteadas por los Municipios escolares u otros organismos estudiantiles implementadas en la institución educativa.	Número de propuestas planteadas por los Municipios escolares u otro tipo de organización estudiantil (defensorías escolares, grupos constituidos) que son apoyadas y ejecutadas en la institución educativa. Las propuestas planteadas son por iniciativa de los alumnos.	Propuestas diseñadas por los alumnos y apoyadas y ejecutadas en el colegio. Productos de la propuesta: afiches, boletines, documentos, etc.
7. Número de proyectos de inversión en educación que se han implementado con financiamiento de gobierno local y regional.	Número de proyectos de inversión (capacitación docente, adquisición de materiales o equipos, proyectos orientados al aprendizaje de los alumnos) que han contado para su ejecución con el aporte económico del gobierno local. Número de proyectos de inversión (capacitación docente, adquisición de materiales o equipos, proyectos orientados al aprendizaje de los alumnos) que han contado para su ejecución con el aporte económico del gobierno regional.	Presupuestos diseñados y ejecutados de los Proyectos de inversión en educación.
8. Porcentaje del PBI que se le asigna a Educación	Monto de la asignación presupuestal al sector educación dividido entre el monto del PB El resultado se multiplica por 100.	Ministerio de Economía y Finanzas – Sistema integrado de administración financiera del sector público.

INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
LA MIRADA DESDE LA ESCUELA

RED RECREA

El Proyecto "Participación Social para promover y proteger el derecho a una educación de calidad en el Perú" tiene por objetivo desarrollar capacidades para evaluar los procesos educativos en las aulas y escuelas, y formular propuestas de mejoramiento. Es una actividad de la Red RECREA, que generó un Sistema de Observación Ciudadana (SOC) para promover la mejora de la calidad educativa en aulas y escuelas.

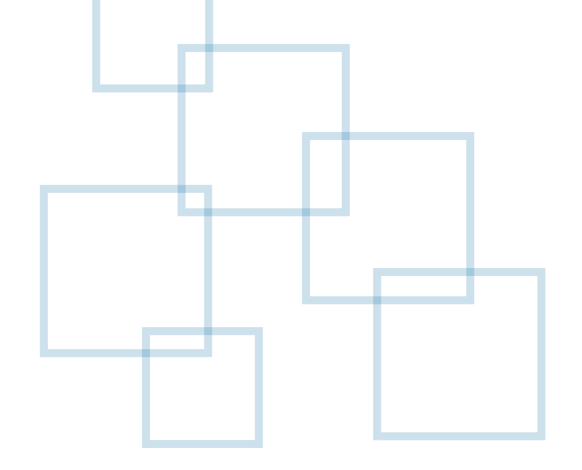
Los indicadores fueron construidos con la participación de los actores educativos, en los círculos de calidad de las ciudades peruanas de Piura, Chiclayo, Tarapoto, Huancavelica y Loreto[1].

El texto respeta literalmente el trabajo de los participantes y, aunque podría decirse que su enunciado no está técnicamente bien formulado, tienen valor porque son de carácter cualitativo y expresan los criterios básicos para ser un aula y una escuela de calidad, desde los actores educativos.

	DESCRIPCIÓN
1.	Directores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia y personal administrativo se organizan y participan de manera coordinada para responder a las necesidades de la escuela, desarrollar juntos los instrumentos de gestión (plan estratégico) y para cumplir con las metas educativas previstas.
2.	Los estudiantes se encuentran organizados (municipio escolar, comité de aula, tercio estudiantil) y participan con libertad en las decisiones que se toman dentro del colegio. Su opinión es tomada en cuenta.
3.	La dirección se ejerce de manera eficiente, eficaz y con liderazgo, organiza y traza metas para mejorar la educación, comprometiendo a la comunidad educativa en su logro.
4.	Profesores de distintos niveles y áreas trabajan en equipo.
5.	Docentes favorecen la investigación dentro y fuera del aula, especialmente sobre temas relacionados a su entorno escolar, propiciando el rescate de su cultura.
6.	Profesores tratan bien a los alumnos: son amables y cariñosos con ellos; se preocupan por sus problemas personales y de aprendizaje, valoran sus esfuerzos y tratan de ayudarlos. Les brindan respeto y confianza a todos por igual, sin discriminación. Erradican toda forma de maltrato físico y verbal en el trato con los alumnos
7.	Existencia de proyectos especiales para todos los grados: producción, protección del medio ambiente, orientación sexual e informática.
8.	La escuela realiza acciones diversas, como charlas y visitas, para involucrar a los papas desde los primeros grados (inicial).
9.	El sistema de evaluación considera criterios diversos para medir de manera justa los avances y esfuerzos de los alumnos; es integral, sistemática, flexible y permanente.

1 http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=79&a=articulo_completo

DESCRIPCIÓN
10. La escuela tiene infraestructura adecuada, acorde a la demanda de la población estudiantil, y óptimos servicios básicos (luz, agua, baños limpios, carpetas en buen estado, espacios de recreación).
11. Profesores capacitados, actualizados en el Nuevo Enfoque Pedagógico, especializados en sus áreas, e innovadores: hacen uso permanente de nuevas estrategias metodológicas en su quehacer educativo.
12. Madres y padres se interesan y preocupan por los avances y dificultades en el aprendizaje de sus hijos, apoyan su participación en todo tipo de actividades de formación y recreativas y se informan permanentemente de sus progresos y de las actividades del centro educativo.
13. Alumnos y alumnas expresan libremente y con espontaneidad sus ideas, sentimientos y opiniones.
14. Los alumnos y alumnas desarrollan capacidad de liderazgo
15. Los estudiantes mejoran su rendimiento académico en Lenguaje y Matemáticas y se expresan en forma oral y escrita con corrección
16. Los alumnos y alumnas tienen confianza en sí mismos y en su capacidad de aprender; se plantean metas y se esfuerzan por lograrlas y por mejorar su aprendizaje



Bibliografía

Abbagnano, N. (1984). *Historia de la Pedagogía* (6ta. ed.). México: Fondo de Cultura Económica.

Aguerrondo, I. (1993). Ejes para analizar la calidad de la educación,. (DEA/OEA, Ed.) *Revista Latinoamericana de Educación* .

Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., & Vizcarra, R. (2005, Agosto). Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia de la Facultad de Educación* .

Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y Autónoma.* Horsori Editorial.

Arrién, J. B., Bernal, J. B., Ooijens, J., Picón, C., & Thybergin, A. (1996). *Calidad de la Educación en el Istmo Centroamericano.* San José: UNESCO.

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos.* Santiago de Chile: PREAL.

Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G., & Pérez, L. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago, Chile: UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación.

Brunner, J. J., & Elacqua, G. (2003). *Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia Internacional.* Retrieved marzo 19, 2009, from http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/factores_que_in.html

Cádiz, J., & Martinic, S. (2007). Variables de eficacia escolar en contextos de pobreza. El caso del P900 en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5* (5e), 229-243.

CEPAL. (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa. In CEPAL, *Panorama social de América Latina.* Santiago, Chile: CEPAL.

Chaves Salas, L., Díaz Madrigal, M., García Fallas, J., Rojas Alvarado, G., & Solís, N. (2008). *Investigación-acción colaborativa: Un encuentro con el quehacer cotidiano del centro educativo para su transformación.* San José: INIE.

COMISIÓN DE SEGUIMIENTO PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2021. (2008). *Características de las escuelas públicas con resultados destacables en la prueba de logros de aprendizaje en educación básica (2005).* San Salvador: Ministerio de Educación.

CONACED. (2006). *Un documento para la acción en el sistema educativo panameño.* Primer Informe al Señor Presidente de la República, CONACED, Panamá.

CONARE. (2008). *Estado de la Educación Costarricense.* San José: CONARE.

CONARE. (2006). *Hacia un modelo educativo para elevar la calidad de la educación costarricense. Una propuesta de políticas, estrategias y acciones.* San José: CONARE.

CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. (2008). *El centro educativo de calidad como eje de la educación costarricense.* San José: Ministerio de Educación.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989).

Coraggio, J. L., & Torres, R. M. (1997). *La educación según el Banco Mundial: Un análisis de sus propuestas y métodos.* Buenos Aires : Miño y Dávila/CEM.

Corrales Díaz, C. (2002). *Taller de diseño de entornos, situaciones y actividades de aprendizaje. Para el aprendizaje independiente, situado, colaborativo y significativo. Documento de trabajo.* ITESO.

De Castilla, M. (2008). *Modelo global e integral de organización escolar y gestión del currículo para la elevación de la calidad de la educación básica y media de Nicaragua.* Ministerio de Educación. Managua: MINED.

Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.

Díaz B., A., & Inclán E., C. (2001). El Docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación* (25).

Duro, E., & Nirenberg, O. (2008). *Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa. Un camino para mejorar la calidad educativa en escuelas primarias.* Buenos Aires: UNICEF.

Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. (2000). Dakar: Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación,.

Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. (2000). Dakar.

Ellliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata

Filmus, D. (2001). Concentración Educativa y gobernabilidad democrática en América Latina. In D. Filmus, & G. Tiramonti, *Sindicalismo docente y reforma en América Latina.* Buenos Aires .

Flanders, N. (1984). *Análisis de la interacción didáctica* . Madrid: Anaya.

Flechsig, K., & Schiefelbein, E. (2003). *Veinte modelos didácticos para América Latina.* OEA/AICD.

Francisco H. G. Ferreira Norbert Schady, Aggregate Economic Shocks, Child Schooling and Child Health. The World Bank. Development Research Group. Poverty & Human Development and Public Services Teams. Policy Research Working Paper 4701 August 2008.

Fromm Cea, L. M., & Ramos Sánchez, V. J. (2002). *La Práctica Pedagógica Cotidiana: hacia Nuevos Modelos de Investigación en el Aula*. San José, Costa Rica: CECC.

FUSADES. (2008). *Estrategia económica, social e institucional 2009-2014*. San Salvador: FUSADES.

García Méndez, E. (1997). *Derecho de la Infancia Adolescencia en América Latina. De la situación irregular a la protección integral.* Ibagué: Forum Pacis.

García Méndez, E. (1998). Ley y Democracia: una cuestion de justicia. In E. García Méndez, & M. Beloff, *Infancia, Ley y Democracia en América Latina, Análisis Crítico del Panorama Legislativo en el Contexto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1998)*. Buenos Aires: TEMIS.

García, C. M. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida., . *Educar* (30), 27-56.

Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw Hill.

Iaies, G., & otros, y. (2003). *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.* Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

IIPE/UNESCO. (2007). *Escuelas por el cambio: un aporte para la gestión escolar.* (I. Aguerrondo, Ed.) Buenos Aires: Fundación Compromiso/ IIPE-UNESCO.

(2005). *Informe de la Secretaría Regional de América Latina y el Caribe para el Estudio del Secretario General de Naciones Unidas sobre violencia contra las niñas, los niños y los adolescentes.* San José: UNICEF.

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. (2008). *¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la Educación Básica en México. Informe anual 2008.* México.

Lavín, S., Del Solar, S., & Padilla, A. (1997). *El proyecto educativo institucional como herramienta de construcción de identidad. Guía metodológica para los centros educativos.* Santiago: Lom/PIIE.

López Guerra, S., & Flores Chávez, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *8* (1).

Martínez Nogueira, R. (1995). La transformación del modelo de organización y gestión educativa, el aprendizaje acumulado. In UNESCO/OREALC, *Innovaciones en la Gestión Educativa Experiencias en Brasil, Chile y Venezuela.* Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Mata Segreda, A. (2006). *La Investigación-Acción para la Formación Continua de Educadoras y Educadores.* San José: INIE.

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2* (1).

Mc.Kerman, J. (2001). *Investigación - acción y curriculum: Métodos y recursos profesionales reflexivos.* Madrid: Morata.

Ministerio de Educación. (2002). *Proyecto Educativo Institucional. En camino hacia la calidad educativa.* San Salvador.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN/DICADEEI. (2006). *El Modelo Conceptual de Calidad Educativa.* Guatemala: DICADEEI.

Ministerio de Educación/DIGEACE. (2008). *Manual para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional-PEI.* Guatemala.

Murillo Torrecilla, J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1* (1).

Namo De Mello, G., Roserley, T., & Da Silva, N. (1992). La Gestión en la Escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas. In J. Ezpeleta, & A. (. Furlán, *La Gestión Pedagógica de la Escuela.* Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

OEI. (2008). XVIII CONFERENCIA IBEROAMERICANA DE MINISTRAS Y MINISTROS DE EDUCACION. *Declaración de El Salvador.* Sonsonate: OEI.

OREALC/UNESCO. (2007). Programa Regional De Políticas para la Profesión Docente. Documento General. Santiago, Chile.

Padilla, C., & Esquivel, J. (2006). *Indicadores del Estado de la Educación en Centroamérica y La República Dominicana. Con Especial Atención a las Líneas del Programa de Mejora de la Calidad Educativa.* San José: CECC/AECI.

Pérez M., R., & Díez López, E. (2000). La nueva función del profesor como mediador del aprendizaje y arquitecto del conocimiento. *Novedades Educativas, 12* (113), 38-40.

Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice. Volume 2: Case Studies on System Leadership.* (D. f. Education., Ed.) Paris: OCDE.

Pozner de Weinberg, P. (1995). *El directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares.* Buenos Aires: Aique.

PRELAC. (2007). II Reunión de Ministros del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe . *Declaración de Buenos Aires.* Buenos Aires: OREALC.

Primer Encuentro Internacional de Participación Social en Educación del Abya Yala. (2008). Cochabamba, Bolivia.

Retana, C. (2006). *Indicadores del Estado de la Educación en Centroamérica y la República Dominicana. Con especial atención a las Líneas del Programa de Mejora de la Calidad Educativa.* San José: CECC/AECI.

Robertson, R. (2000). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad heterogeneidad. *Revista Zona Abierta* (92-93), 213-24.

Rojas Figueroa, A., & Gaspar, F. (2006). *Bases del Liderazgo en Educación*. Santiago: UNESCO.

Sandoval, A., & Barrón, J. (2007). El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada enlos actores en el contexto de América Latina. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *5* (5e), 264-270.

Stenhose, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tedesco, J. C. (1992). La gestión en la encrucijada de nuestro tiempo. In J. Ezpeleta, & A. Furlán, *La Gestión Pedagógica de la Escuela* (p. 92). Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Tedesco, J. C., & López, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes de América Latina*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

UNESCO. (2004). *Educación para todos: el imperativo de la calidad : Informe del seguimiento de la EPT en el mundo, 2005*. Paris: UNESCO.

UNESCO/OREALC. (2007). *Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago: UNESCO/OREALC.

UNESCO. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done* . Paris: UNESCO.

UNESCO/ICFES. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE)*. Santiago de Chile.

UNESCO/LLECE. (2008). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* . Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

UNICEF. (2004). *Asegurar los derechos de los niños indígenas*. Florencia: Centro de Investigaciones Innocenti.

UNICEF. (2006). *Excluidos e invisibles. Estado Mundial de la Infancia de 2006. América Latina y El Caribe*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF/CEPAL. (2006). El derecho a la educación, una tarea pendiente para América Latina y el Caribe. Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos de desarrollo del Milenio. *Revista Desafíos* (3).

Valeirón, J., & Esquivel, J. M. (2006). *Situación de la Evaluación y la Investigación Educativa en los Países Centroamericanos y la República Dominicana*. San José: CECC/AECID.

Vegas, E., & Petrow, J. (2008). *Raising Student Learning in Latin America The Challenge for the 21st Century*. Washington: The World Bank.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de setiembre del 2009
en los talleres gráficos de
EDITORAMA, S.A.
Tel.: (506) 2255-0202
San José, Costa Rica

Nº 20,410